Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Psicología

Tesis de Doctorado

El desarrollo de la comprensión infantil de la muerte humana

Doctorando: Ramiro Tau

Directora: Alicia María Lenzi

Codirector: José Antonio Castorina

2016

UNIVERSIDAD DE LA PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA
CARRERA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

El desarrollo de la comprensión infantil de la muerte humana

Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Psicología

DOCTORANDO
Lic. Ramiro Tau

DIRECTORA
Esp. Alicia María Lenzi

CODIRECTOR
Dr. José Antonio Castorina

La investigación doctoral a la que refiere la presente tesis ha sido desarrollada gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina, durante el período 2009-2014.

Agradecimientos

La investigación que presentamos en esta tesis pretende mostrar, una vez más, que el conocimiento individual nunca es el resultado de una actividad solitaria. Las tesis básicas en las que se asentó este proyecto dan cuenta de una concepción dialéctica en la que «lo individual» y «lo social» no son entidades separables, sino dimensiones de un mismo proceso. Siguiendo esta misma tesis, sería injusto no reconocer que, si bien este escrito tiene una sola firma, la autoría es necesariamente compartida. En estas líneas intentaré recordar y agradecer a algunos de sus muchísimos autores.

No es preciso el momento en el cual uno comienza una tesis doctoral. Las fechas administrativas no son representativas de los verdaderos motores de lo que, finalmente, no es más que una curiosidad que se acerca a algo insondable de nuestra existencia. No podría determinar cuándo comenzó a ser una preocupación personal el problema fundamental que aquí es presentado bajo la forma de una tesis doctoral. Aunque sí podría estar seguro de que no comenzó cuando recibí la primera beca de postgrado para desarrollarla, lo que hace que estas líneas, tal vez extensas, estén teñidas por un color biográfico poco académico.

Como las naciones, que eligen celebrar un acontecimiento que más o menos arbitrariamente pasa a ser considerado fundacional, creo que el momento más representativo del comienzo de esta investigación fue el primer contacto personal que tuve con Alicia Lenzi. En el año 2003 me entrevisté por primera vez con ella para participar de las actividades de la cátedra de Psicología Genética de la Universidad Nacional de La Plata, por entonces a su cargo. Desde aquel momento hasta hoy tuve la suerte de poder colaborar regularmente en aquel grupo y de formarme con Alicia en diversos espacios académicos. Además, tuve el privilegio de que aceptara dirigirme en tres becas de investigación, por lo que ha sido, y sigue siendo, un cimiento de mi formación. La disposición incansable a la enseñanza, su ayuda siempre oportuna y su rigor científico son sólo algunas de las cualidades que, con el paso de los años, reconozco inestimables. En las discusiones y el trabajo conjunto que mantuvimos durante estos años encontré siempre un interlocutor genuinamente interesado en los temas que nos convocaron. De manera incansable, aún en momentos muy difíciles de su vida personal, promovió un espacio de debate exigente y completamente franco, algo que, curiosamente, encuentro raro entre los investigadores del campo. Dispuesta a problematizar cada uno de mis supuestos, me ayudó a descreer de mis convicciones más cómodas. Esa modalidad de trabajo tuvo una consecuencia que encuentro atípica y,

por eso mismo, cada día más valorable: siempre hallé lugar para plantear mis objeciones, aun sabiendo de antemano que me estaba dirigiendo a una confrontación asegurada. El respeto y la admiración que siento por su conocimiento nunca me impidieron plantear desacuerdos, algo que sólo con el tiempo fui descubriendo como una deliberada estrategia, fundada en su profundo respeto por la producción de conocimientos no dogmáticos. El paso del tiempo amplifica la percepción de esa marca de libertad en la formación, convirtiéndola en la más importante, inclusive por encima de los mismos conocimientos disciplinares. Aunque es contrafáctica e indemostrable, hoy tengo la certeza de que sin su ayuda no hubiera podido escribir ni una sola letra de esta tesis. Esta es la razón por la que creo que Alicia es la principal autora de este trabajo, aunque asumo la responsabilidad plena por todas las inconsistencias que pudieran señalarse.

Unos años antes de ingresar a la carrera de Psicología, en el colegio secundario, intenté leer un libro arrumbado en la biblioteca de mi casa. Ese libro era *Psicología de la Inteligencia*, de Piaget. Buscando ayuda para entender aquel texto, que me resultaba tan oscuro como cautivante, di con unos apuntes de algunas clases de José Antonio Castorina. Recuerdo que inmediatamente después de leer esos papeles pensé que se trataba de un profesor demasiado original para ser argentino, un prejuicio del que hoy me avergüenzo y que seguramente estaba insuflado por la celebración de los autores extranjeros a la que nos tenía —y tiene— acostumbrados la enseñanza local. Salvo aquella anticipación devaluada de los autores locales, sigo opinando que «Tono» es un autor y un profesor genial. Primero, a través de sus escritos y clases magistrales y, más recientemente, gracias al privilegio de contar con su codirección doctoral, sus ideas han sido tan cautivantes que no puedo encontrar otro pensador de nuestro medio que haya sido más influyente en mi orientación teórica. En el trabajo concreto de la tesis, me sorprendió una y otra vez su capacidad para resolver, casi inmediatamente, como si se tratara de algo obvio, problemas que me parecían irresolubles, lo que me permitió conocer también sus extraordinarias capacidades en la cocina de la investigación. Alguna vez lo escuché decir que él «simplemente» es un buen transmisor de ideas de otros, algo así como un periodista solvente, que sabe encontrar y señalar a los autores e investigaciones realmente importantes. Creo que el campo teórico que sus clases y publicaciones promovieron en nuestro país y en gran parte del mundo hispanoparlante, además de las investigaciones originales de las que participó, muestran que sus contribuciones fueron bastante más allá de las de un divulgador especializado. Sin lugar a dudas es uno de los mejores teóricos de la psicología del desarrollo cognitivo de

lengua castellana. Por esta y otras razones creo que Tono ha sido, no sólo otro de los autores centrales de esta tesis, sino una referencia constante para guiarme en el arborizado mundo conceptual de la psicología contemporánea. No puedo menos que agradecer que las cosas se hayan dado de esta manera.

Mi familia también es otro pilar al que le debo, probablemente, mucho más de lo que imagino. La curiosidad y la confianza en el conocimiento que uno puede desarrollar son características de origen relativamente indeterminable, aunque promovidas por sutiles experiencias cotidianas. Hoy me parece evidente la conexión entre la agitada curiosidad que siempre me capturó y el lugar que esas manifestaciones tuvieron en mi infancia. Aun pudiendo reconocer en mi estilo todos los efectos del «modo particular de hacer algo con la neurosis», creo ver en mi historia familiar las raíces de todo esto. Muy especialmente, mis abuelos fueron promotores, tal vez sin quererlo, del desarrollo de esa curiosidad infantil. Recuerdo siempre con agradable nostalgia —*saudade* sería más preciso, pero intraducible— que me hayan permitido desarmar y destruir casi todos los objetos mecánicos y electrónicos de sus casas, sólo para dejarme averiguar cómo funcionaban o de qué estaban hechos. El valor de la razón y del conocimiento, con independencia de su utilidad, así como el sentido de justicia que me transmitieron, me ayudaron a ver que no hay manera de llegar a una verdad sin esfuerzo. Y también que ese esfuerzo puede conducir a un placer inigualable.

A mis padres les debo todo. De forma incondicional apoyaron mis decisiones y fueron artífices de mi posibilidad de estudiar y de elegir un destino. Me acompañaron, me entendieron, me impulsaron y, sobre todo, me enseñaron mucho. Mi mamá me abrió, involuntariamente, las puertas al mundo de la psicología, mucho antes de que decidiera no estudiar física y admitiera que los problemas del hombre me resultaban más atractivos que los de la naturaleza. De mi papá aprendí que detrás de los detalles siempre hay un mundo infinito, que en lo imperceptible hay que poner el ojo, que el mundo está hecho de obviedades invisibles; me enseñó a mirar. Ambos, junto a mis hermanos Federico e Ignacio, fueron interlocutores originales en el desarrollo de esta investigación y muchas ideas se las debo a sus preguntas y al interés con el que me acompañaron durante estos años.

Martina, mi esposa, fue quien vivió de cerca todo el proceso de elaboración de esta investigación. Me resulta imposible agradecer suficientemente lo que hizo por mí en estos años. Desde el simple acompañamiento silencioso hasta la lectura comprometida de muchas páginas, en todo estuvo presente y a todo le dio sentido. Fue, es y será el más constante sostén.

Otra de las maneras en las que mi familia me orientó, indirectamente, fue en la elección de las instituciones educativas a las que asistí. Realicé toda mi formación en escuelas públicas a las que siempre agradeceré y defenderé incondicionalmente. En aquellos espacios tuve experiencias muy heterogéneas y en algunos casos la oportunidad de conocer docentes excepcionales. Especialmente en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, donde la libertad fue siempre el bastión más importante.

Años más tarde, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, asistí a clases y discusiones con profesores para quienes las buenas preguntas eran más importantes que los contenidos curriculares. Quiero agradecer y recordar, por ello, a Alicia Gianella, Carmen Talou, Damián Gorostiaga, Edith Pérez, Helena Lunazzi, Lilia Rossi Casé, Liliana Schwartz, Norma Najt, Rolando Karothy, Silvia Bleichmar y Telma Piacente, entre muchos otros. Sus propuestas de enseñanza siguen siendo referencias a las que regreso frecuentemente, especialmente a los brillantes e inolvidables seminarios de Graziela Napolitano y a las estimulantes y no menos polémicas clases de Ricardo Ruiz. En todos ellos, siempre encontré generosas respuestas, como la de Raúl Marazzatto, a quien acudí, hace 15 años, buscando referencias bibliográficas para abordar el problema de lo contingente y lo necesario, de lo casual y lo determinado en psicología. En una hermosa conversación, llena de inquietudes y con poquísimas certezas, me sugirió que consultara «un librito simpático de Jacques Monod». Nunca terminaré de agradecer que en ese momento de mi formación me haya recomendado la lectura de *El azar y la necesidad*, una serendipia que, retrospectivamente, veo como uno de los motores para escribir esta tesis y como la llave de la puerta de *Alicia* hacia la Epistemología Genética.

Las cátedras de las que pude participar también fueron pilares sin los cuales tampoco podría haber desarrollado esta investigación. En ellas pude conocer alumnos y docentes comprometidos con su tarea, que me enseñaron a ver la psicología y la universidad desde un nuevo lugar. Agradezco haberme encontrado, en esos espacios, con docentes que, de alguna u otra manera, confiaron en mí, dándome la oportunidad de aprender de ellos. Muy especialmente quiero agradecer la generosidad de Alejandro Dagfal, Ariel Viguera, Hugo Klappenbach y María Cristina Iglesias. Sonia Borzi merece un reconocimiento especial; con ella comparto, desde hace más de una década, reuniones semanales de trabajo colaborativo. Tal vez sea la persona que más me ha acompañado, alentándome en una infinidad de situaciones. Del mismo modo, quiero agradecer a todos los integrantes de las cátedras con quienes durante años disfruté de

la docencia y la investigación. Algunas de mis mejores amistades nacieron en estos grupos de trabajo.

Los intercambios con otras instituciones académicas me permitieron conocer excelentes investigadores a quienes les debo un reconocimiento por sus señalamientos, sugerencias y generosas horas de conversación. En primer lugar, a Héctor Blas Lahitte, profesor de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, quien aceptó codirigir mi primera beca doctoral y me orientó en el vasto campo de las investigaciones antropológicas sobre la muerte y sus representaciones. En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma universidad pude contar, luego, con la ayuda y las valiosas observaciones de Héctor Arrese Igor, Hugo Zemelman, Mónica de la Fare y Silvia Solas. Marita Scollo, aun estando retirada de sus actividades académicas y profesionales, me abrió las puertas de su biblioteca personal y de toda su experiencia clínica con el tratamiento de los dibujos infantiles.

En distintas fases de la elaboración de la tesis pude deliberar y contar con los consejos de los profesores Danielle Cohn, Delia Lerner, Eduard Martí Sala, Ileana Enesco, Jaan Valsiner y Raquel Kohen. Muchos de ellos, además, me permitieron acceder a fuentes bibliográficas inexistentes en Argentina.

Por otra parte, quiero expresar mi gratitud a los miembros de dos redes de investigadores, en las que, más de una vez, me apoyé para evitar la endogamia académica: del grupo *Imagens da Morte* (UNIRIO-CNPq), muy especialmente a Claudia Rodrigues y Tiago Varges; de la *Rede Iberoamericana de Pesquisadores em História da Psicologia*, a Ana María Jacó-Vilela. No fue menor la generosidad de Silvia Parrat-Dayan, de los Archivos Jean Piaget de Ginebra, y de Sven Hroar Klempe, quien junto a Olga Lehmann me permitieron visitar el Instituto de Psicología de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología.

El apoyo y la comprensión que recibí por parte de mis amigos —tanto de los colegas como de aquellos que están alejados de los problemas de la psicología— no fue menor. Algunas ideas de esta tesis les pertenecen o son el resultado de las preguntas agudas que muchos me hicieron mientras les comentaba los avances. La gran mayoría accedió a que entrevistara a sus hijos y algunos fueron, además, valiosos colaboradores en el costoso proceso de obtención de autorizaciones para entrevistar niños en escuelas e instituciones.

Así como no es posible realizar una investigación sin la colaboración de otros, tampoco es posible llevarla adelante sin que se modifiquen los tiempos de la vida cotidiana y las relaciones sociales habituales. Al menos en mi caso, la realización de la

investigación fue muchas veces la razón de desencuentros. A pesar del distanciamiento que impone el aislamiento, siempre pude contar con amigos entrañables que estuvieron cerca durante estos años.

Los niños y padres que participaron de la muestra son el epicentro de todo el proyecto. Sin su cooperación —siempre optativa, aún en los casos de los niños entrevistados en instituciones que autorizaron el acceso a su población— nada hubiese sido posible. Estoy en deuda con todas las familias que desinteresadamente me abrieron las puertas de sus mundos, permitiéndome interrumpir mañanas y tardes enteras con mis preguntas. Algunas organizaciones barriales —en especial el Club Platense— y educativas, fueron el puente a las familias entrevistadas. Alejandra Dussin, desde la dirección de la Escuela Media N°29 de la ciudad de La Plata, así como desde la inspección provincial, arbitró en todo lo que estaba a su alcance para que la investigación pudiera realizarse.

Para la transcripción de algunas de las entrevistas conté con la valiosa colaboración de Irene, Guillermina, Sonia y Ana Paula; para el tratamiento estadístico, la ayuda de Rogelio Biasella. A ellos les reconozco la disposición y la tolerancia a mis pedidos siempre urgentes.

A José Ioskyn le debo el haberme permitido hacer de mis preocupaciones más profundas, una tesis.

Finalmente, también quiero expresar mi gratitud a las instituciones públicas que me permitieron investigar. En primer lugar, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Sin las dos becas doctorales que recibí de este organismo me hubiese resultado imposible desarrollar este proyecto. Igualmente, a las autoridades de la carrera de doctorado de la Facultad de Psicología y del Instituto de Investigaciones en Psicología (InIPsi) de la Universidad Nacional de La Plata.

Estos agradecimientos finales son, también, para una innumerable cantidad de personas que cotidianamente colaboran con las tareas de muchos investigadores. La Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata y la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, no sólo me permitieron contar con un espacio físico ideal para la escritura, sino que me facilitaron el acceso a materiales raros o escasos. La misma asistencia y predisposición la encontré en algunos repositorios externos, como la Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, la Biblioteca Nacional de la República Argentina, la Biblioteca Central de la Universidad Viena, la Biblioteca del Campus Mundet de la Universidad de Barcelona y muy

especialmente en la Biblioteca Blåsenhus de la Universidad de Uppsala, donde trabajé durante seis meses en el análisis de los datos de esta tesis.

A mis abuelos, en todas las formas

que adoptan para seguir existiendo.

Tabla de contenidos

NOTA SOBRE LA ESCRITURA Y EL ESTILO DE LA TESIS **15**
ABREVIATURAS Y SIGNOS **19**
INTRODUCCIÓN **20**

CAPÍTULO I - LA MUERTE COMO OBJETO **30**

1. SOBRE LA DEFINICIÓN DE LOS LÍMITES 30
2. LA MUERTE Y LAS CREENCIAS RELIGIOSAS 39
2.1 El cristianismo contemporáneo y las representaciones de la muerte *40*
2.2 Mitos, prácticas y actitudes religiosas en la Argentina, más allá del dominio canónico erudito *55*
2.2.1 Indicadores sobre actitudes religiosas instituidas 55
2.2.2 Creencias y prácticas cotidianas de corte religioso 62
Mitos y ritos populares sobre la muerte en Argentina 65
Muerte y medios de comunicación masiva 75
3. LA MUERTE EN LA CIENCIA: MUERTE PARCIAL Y MUERTE DEL SISTEMA 76
4. LA MUERTE COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO SOCIAL HETERÓCLITO 88
5. LA MUERTE Y EL TIEMPO 99
5.1 La muerte y su inscripción entre los objetos sociales *99*
5.2 La temporalidad de la muerte: ¿instante o momentos? *102*

CAPÍTULO II - ESTADO DE SITUACIÓN Y MARCO TEÓRICO **109**

1. INVESTIGACIONES SOBRE CREENCIAS, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS ACERCA DE LA MUERTE 109
1. 1 La muerte entre los problemas de la psicología *114*
1.1.1 Investigaciones sobre la muerte en el campo clínico 116
1.1.2 Investigaciones sobre el conocimiento y la comprensión de la muerte 121
Apertura de un campo 122
Primeras exploraciones: de las actitudes a las ideas sobre la muerte 124
La muerte como idea compleja: subcomponentes nocionales y atención progresiva a los contextos 139
2. EL DESARROLLO DE LOS CONOCIMIENTOS DESDE EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA GENÉTICA 154
2.1 Presupuestos ontológicos y tesis sobre la construcción del conocimiento *156*
Sujeto, objeto y construcción de instrumentos de conocimiento 164
La equilibración como modelo general del desarrollo: el pasaje de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento 170
La construcción de lo posible y lo necesario 176
Desarrollo del conocimiento social e interacciones sociales 182
2.2 Fundamentos teóricos para la utilización del dibujo en la investigación de nociones infantiles *186*

CAPÍTULO III - LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA **199**

1. INTRODUCCIÓN 199
2. LOS PROBLEMAS, LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL MARCO TEÓRICO 202
2.1 Planteamiento de los problemas de investigación *202*
2.2 Objetivos generales *206*
2.3 Objetivos específicos *207*
2.4 Hipótesis *207*
3. ELECCIÓN METODOLÓGICA: CARACTERÍSTICAS Y FUNDAMENTACIÓN 208
3.1 Sobre la metodología cualitativa *208*

3.2 La metodología cualitativa en la psicología del desarrollo cognitivo *217*
3.3 Alcances de la investigación *223*
3.3.1 Descripción y explicación 224
3.3.2 ¿Investigación básica o investigación aplicada? 227
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 229
4.1 Población *231*
4.1.1 Unidades de análisis y de observación 231
4.1.2 Tipo de muestreo y composición de la muestra 234
4.2 Instrumentos para la obtención de los datos *243*
4.2.1 La entrevista 243
4.2.2 El tipo de entrevista a niños de nuestra investigación: la entrevista clínico-crítica 247
4.3 Estudio preliminar de las nociones infantiles sobre la muerte: sus fases piloto *255*
4.3.1 Estudio piloto 1 257
4.3.2 Estudio piloto 2 262
4.3.3 Estudio piloto 3 267
4.3.4 Estudio piloto 4 271
4.3.5 Estudio piloto 5 274
4.4 Diseño definitivo de la entrevista clínico-crítica con niños *277*
4.5 Diseño definitivo de la entrevista a padres *282*
4.6 Tipos de análisis realizados con el material recogido *284*
4.6.1 Categorías de análisis para las entrevistas con niños 288
4.6.2 Categorías de análisis para las entrevistas con padres 292
4.6.3 Categorización y sistematización de los datos textuales y gráficos mediante el uso del programa informático de análisis cualitativo MAXQDA® 296
5. ASPECTOS ÉTICOS Y DEONTOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN 297
5.1 Revisión de los instrumentos normativos que regulan la investigación con seres humanos *300*
5.1.1 Consentimiento Informado 310
5.1.2 Resguardo de la información y confidencialidad 313
5.1.3 Orientación psicológica post-entrevista en caso de solicitud 314
6. DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 316

CAPÍTULO IV - RESULTADOS 322

1. EL PENSAMIENTO INFANTIL A LA LUZ DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS 322
1.1 La muerte en el nivel de las experiencias y los conocimientos acerca de los muertos y el cuerpo *326*
1.1.1 Experiencias directas con la muerte 327
Muerte animal experimentada 327
Muerte humana experimentada 331
1.1.2 Conocimiento de muertes por relatos de terceros 334
Muerte animal relatada 334
Muerte humana relatada 337
1.1.3 No hay muertes humanas conocidas 340
1.1.4 Observables del cuerpo humano 342
1.1.5 Representaciones de la muerte conocidas por medios de comunicación y objetos culturales masivos 351
1.1.6 Conocimientos sobre prácticas funerarias 355
1.2 Conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, a sus manifestaciones y a sus condiciones de existencia *360*
1.2.1 ¿Qué es estar vivo? 360
Equilibrio entre vida y muerte 365
1.2.2 Caracterizaciones del estar muerto 367
Afirmaciones explícitas sobre la muerte y sus relaciones con la vida 367
Muerte como detención o inactividad cinética 370
Muerte como desaparición 372
Muerte como relocalización 374

Muerte como desarmado o desmembramiento corporal 379
Muerte como inactividad biológica 381
Muerte como desconexión 385
1.2.3 ¿Cómo saber si alguien está muerto? 387
1.2.4 Morir como algo imposible: variaciones de la inmortalidad 394
Inmortalidad absoluta 396
Variaciones de la inmortalidad: dudas sobre la inmortalidad e inmortalidad excepcional 397
Inmortalidad como condición propia de los niños 398
1.2.5 ¿Quiénes se mueren y bajo qué condiciones? 402
1.2.6 Qué se muere con la muerte 408
Muere la persona «entera» o todas las entidades desdobladas juntas 410
Muere el cuerpo, pero no la entidad inmaterial asociada 413
Mueren independientemente el cuerpo y la otra entidad inmaterial asociada 417
1.2.7 Causas de la muerte humana 420
Causas biológico-materiales 421
Muerte por enfermedad 424
Muerte por no respirar 425
Muerte por el corazón 425
Muerte por no comer 426
Muerte por pérdida o detención cinética de la sangre 427
Muerte por envenenamiento 428
Muerte por desgaste 428
Muerte por el cerebro 429
Muerte por algún órgano 430
Causas morales 431
Causas debidas a peligros o temores de tipo clisé 432
Causa mental 433
Causa por vejez 434
Causa debida a Dios o alguna entidad sobrenatural 436
1.2.8 Creencias sobre la universalidad y la inevitabilidad de la muerte 438
1.2.9 Muerte reversible e irreversible 446
Reversibilidad 447
Irreversibilidad oscilante 452
Irreversibilidad absoluta 456
1.3 Nociones acerca del después de la muerte 461
1.3.1 Retornabilidad e irretornabilidad 461
Retornabilidad 462
Irretornabilidad 465
1.3.2 El cadáver 468
1.3.2 Reiteraciones post mortem: transformación, replicación, reedición y muerte después de la muerte 473
Transformación 474
Replicaciones 476
Reedición 485
Muerte después de la muerte 488
1.3.3 Subsistencia de capacidades 495
Subsistencia de capacidades físicas, en la persona, el alma y el cuerpo 498
Subsistencia de capacidades mentales, en la persona o el alma 506
1.3.4 Espacialidad post mortem: entre el cielo y la tierra 518
Locus cielo (e infierno) 522
Locus tierra 529
1.3.5 Dios 536
1.4 Aspectos socioculturales y creencias religiosas del contexto familiar 542
1.4.1 Las nociones infantiles sobre la muerte: y su relación con la ocupación, educación y religiosidad del contexto familiar 543

Variables del contexto familiar y su relación con los observables biológicos y las experiencias infantiles con la muerte 544
Variables del contexto familiar y su relación con los conocimientos infantiles sobre la muerte como acontecimiento causado sobre ciertas entidades 546
Variables del contexto familiar y su relación con las nociones infantiles sobre el después de la muerte (M_{DM}) 550
1.4.2 Las actitudes familiares ante la muerte, reencontradas en los conocimientos infantiles 553

CAPÍTULO V - DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y NUEVOS PROBLEMAS 566

1. LOS DATOS INTERPRETADOS A LA LUZ DE LA TEORÍA 566
1.1 La comprensión de la muerte como una zona de objetos 566
1.2 Creencias infantiles sobre las razones de ocurrencia de la muerte 573
1.3 Creencias infantiles acerca del después de la muerte 579
1.4 La topología de la muerte en el pensamiento infantil 583
1.5 La secuencia temporal en la comprensión de la muerte 586
1.6 Los sistemas de creencias religioso y biológico en la producción de conocimientos sobre la muerte 589
1.7 La transducción y el pensamiento infantil sobre la muerte 593
1.8 Hipótesis de progresión genética 598
2. INTERROGANTES Y NUEVOS PROBLEMAS 607
2.1 La comprensión de la muerte en diferentes contextos culturales 607
2.2 La investigación sobre las representaciones sociales de la muerte 614
2.3 La espacialización y el desdoblamiento: precursores de nociones sociales insustanciales 615

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 616

ANEXOS 666
ANEXO A - DIBUJOS **667**
ANEXO B - MUESTREO GENERAL **744**
ANEXO C - DISTRIBUCIONES DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA SEGÚN EL TIPO DE ESCUELA DE LOS NIÑOS, CREENCIAS RELIGIOSAS FAMILIARES Y NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES **746**
ANEXO D - ESQUEMA DE LA ENTREVISTA CLÍNICO-CRÍTICA A NIÑOS **749**
ANEXO E - ESQUEMA DE LA ENTREVISTA A PADRES **759**
ANEXO F - SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA ANALIZAR LAS ENTREVISTAS CON NIÑOS **761**
ANEXO G - GRILLA MODELO PARA EL VOLCADO DE ENTREVISTAS A PADRES **774**
ANEXO H - RELACIONES ENTRE CREENCIAS FAMILIARES Y TIPO DE ESCUELA DEL NIÑO **775**
ANEXO I - MODELO DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL PARA ENTREVISTAR NIÑOS **776**
ANEXO J - MODELO DE SOLICITUD DE CI PARA PADRES **781**

Nota sobre la escritura y el estilo de la tesis

Respecto de las normas y criterios generales de escritura, hemos seguido las recomendaciones de la Real Academia Española, publicadas en sus obras académicas *Diccionario de la lengua española* (2001), *Ortografía de la lengua española* (2010) y *Diccionario panhispánico de Dudas* (2005). En ciertos casos se ha optado por la guía del tratado de María Moliner, su *Diccionario de uso del español* (1966), en el que se amplían y especifican las consideraciones básicas de la RAE. Para la definición de términos y expresiones de alcance estrictamente nacional, se consultó el *Diccionario argentino de dudas idiomáticas* (2011), de la Academia Argentina de Letras. Con todo, es posible que en más de una oportunidad se haya traicionado, involuntariamente, el espíritu de estas fuentes.

La redacción de la tesis se hizo siempre utilizando la primera persona gramatical de la forma plural, algo infrecuente en lenguas como el inglés, en las que se evitan las reminiscencias del mayestático, con un estilo más directo y personalista, a través de la primera persona del singular. A pesar de que las formas de escritura académica se han internacionalizado y se regulan a partir de criterios predominantemente anglosajones, preferimos mantener una persona gramatical usual en el castellano, no sólo por tradición, sino porque creemos que este *pluralis auctoris* facilita la implicación del lector y la participación virtual de las referencias invocadas.

En cuanto al modo académico de la redacción y la organización de los apartados, nos hemos guiado, sólo parcialmente, por las normas establecidas por la American Psychological Asociation (APA) en su edición número seis de la obra *Publication Manual of the American Psychological Association* (2009). Algunos aspectos de las recomendaciones allí propuestas se han obviado por resultarnos poco adecuados para una comunicación clara y en acuerdo con principios consagrados en el estilo escrito de la lengua castellana.

Las **notas** marginales del texto, según las recomendaciones de la APA (2009), pueden ubicarse al pie de la página o bien todas juntas, en una página separada, luego de las referencias. Considerando que la tesis debe ser publicada

en el repositorio en línea de la Universidad Nacional de La Plata, —y que las ediciones académicas impresas en papel serán cada vez más raras— se ha optado por la primera variedad, ya que la lectura en soportes digitales dificulta, por el momento, los saltos y vueltas rápidas entre secciones de una publicación. Respecto del contenido de las notas marginales, la APA desaconseja su utilización para la introducción de asuntos complejos y las reserva a la ampliación sumaria de la información del texto central. Inversamente, sostenemos que el subtexto que se abre en una nota al pie es un recurso extraordinariamente enriquecedor al momento de argumentar, analizar o discutir ideas. Lejos de configurar una fuente de distracción para el lector —pretendiendo que la presentación seriada resulta más fácilmente asimilable que una estratificada o arborizada—, creemos que permite balizar la línea expositiva principal con problemas y discusiones, a veces fundamentales, aunque pertenecientes a planos diferentes, algo que se viene estudiando profundamente en el campo del hipertexto (Baehr & Lang, 2012; Landow, 1991). Asimismo, una tesis no puede obedecer a los mismos principios que regulan la escritura de artículos o reseñas escritos para ser publicados en revistas académicas.

Por otra parte, el largo de las **líneas de párrafos** de todo el escrito, excepto las que corresponden a las referencias, se ha justificado sin silabación. Si bien es cierto que es algo contrario a las normas de estilo APA y a las de un amplio número de editores, la utilización reiterada de citas y fragmentos de protocolos exigió un encajamiento visual que privilegiara la jerarquía textual. Las líneas verticales imaginarias que resultan de los párrafos justificados permiten reconocer, rápidamente, los subtextos o citas, encuadrados en espacios más estrechos.

Para las **referencias bibliográficas** se siguieron las indicaciones generales propuestas en el manual de estilo citado, aunque también con algunas diferencias menores que debemos comentar. En primer lugar, se ha introducido una variación en el sistema estándar de indicación de la fecha de las fuentes bibliográficas. Hemos preferido utilizar, en los casos correspondientes, una doble fechación. Así, luego del apellido y la inicial del nombre del autor —o los

autores—, se han consignado, entre paréntesis, dos números separados por una barra (/). El primero de ellos indica el año de la publicación original en su idioma, mientras que el segundo corresponde a la edición consultada por nosotros. De este modo, se le ofrece al lector información sobre dos momentos claves de una obra científica: el de su primera publicación y el de la edición consultada. Al mismo tiempo, se evitan los anacronismos —algo que está advertido en el manual de la APA para casos como el de «Aristóteles, 2006», los cuales deben escribirse junto a alguna aclaración que indique que la fecha refiere exclusivamente a la edición utilizada—. Esta doble fechación propuesta ha quedado reservada a la referencia completa ubicada al final del escrito. En el cuerpo del texto hemos utilizado sólo la fecha de la primera edición de la obra referida, privilegiando, así, la indicación del contexto histórico de su producción. Esta modalidad se ha mantenido en todos los capítulos y no hemos encontrado obras que hayan presentado modificaciones o revisiones sustanciales en sus diferentes ediciones, algo que hubiera exigido la adopción de otro criterio más complicado.

Con respecto a las **transcripciones de las entrevistas** realizadas, todas siguieron el formato de protocolización habitual en el campo de la psicología del desarrollo, en el que las intervenciones del entrevistador y las del entrevistado se escriben en la columna izquierda y derecha, respectivamente, de una tabla dividida en celdas. Para las edades de los niños entrevistados se ha optado por la notación «(año, mes)» a continuación del nombre. Los detalles de este formato de transcripción son comentados y detallados en el capítulo dedicado a la metodología.

En cuanto a la titulación, adoptamos cinco niveles. El primer nivel está reservado para los títulos de los capítulos y los cuatro restantes para los títulos y subtítulos de los parágrafos internos.

Finalmente, en cuanto a los **aspectos éticos** de la publicación, le hemos dedicado un apartado especial a la mención de los recaudos tomados para preservar el anonimato de los sujetos integrantes de la muestra. Aquí nos limitaremos a anticipar que ninguno de los nombres propios utilizados en esta

tesis es real. Asimismo, todas las referencias a personas, objetos o lugares escritas por los niños en sus dibujos, fueron borradas luego de su digitalización.

Abreviaturas y signos

§	Parágrafo
[t]	Nuestra traducción
APA	American Psychological Association
CI	Consentimiento informado
CIOMS	Council for International Organizations of Medical Sciences
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
DCQ	Death Concept Questionnaire
InIPsi	Instituto de Investigaciones en Psicología, Universidad Nacional de La Plata
MAXQDA®	Qualitative Data Analysis Software
ONU	Organización de las Naciones Unidas
RAE	Real Academia Española
SSE	Sector socioeconómico
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
WMA	World Mental Association

Introducción

El concepto de muerte está emocionalmente cargado y es cognitivamente desafiante. Entender que todas las personas mueren, que la muerte constituye el fin inevitable del ciclo vital de todo ser vivo, es fundamental para la comprensión de nosotros mismos como seres humanos. Conceptualizar y aceptar la muerte tiene consecuencias en el modo en el que vivimos nuestra vida, tanto como en la forma de ocuparnos de nuestra salud. Por estas razones, los psicólogos del siglo XX de diversas perspectivas teóricas —freudianos, piagetianos, educadores, psicólogos de la salud— han descripto la relación de los niños pequeños con el concepto de muerte.

Slaughter, Jaakola & Carey, 1999, p. 71 [t].

Las preguntas que orientaron nuestra investigación son muchas, aunque, en términos amplios, todas se reducen a una: ¿qué piensan los niños sobre la muerte humana? No es una pregunta nueva, ni resulta, en sí misma, exclusiva de la psicología. Filósofos, antropólogos, educadores, psicoanalistas, médicos, sociólogos, entre muchos otros, se han interrogado por las ideas infantiles acerca del fin de la vida, principalmente con el objetivo declarado de obtener un saber que legitime las formas de proceder con un niño que, tarde o temprano, deberá enfrentarse con la condición ineludible de la existencia biológica. Muchas otras veces, esta preocupación por la mirada infantil sobre la muerte operó, en una misma maniobra de iluminación y ocultamiento, la proyección de un temor específicamente adulto sobre los ojos del niño.

En cualquier caso, el interés de la investigación que aquí se presenta no estuvo fundado en la búsqueda de prescripciones para tratar el tema de la muerte con menores, ni en el establecimiento de razones para explicar los temores adultos. Nuestra empresa se redujo a un campo acotado sobre la naturaleza de los primeros encuentros del niño con la muerte: el acceso a su conocimiento.

Más allá de la infancia y sus problemas, las ideas sobre la muerte y la conciencia del morir son dos fenómenos tematizados desde múltiples perspectivas. No existe ciencia humana y social que no se haya ocupado de estas cuestiones, directa o indirectamente. Con objetivos diferentes, religiones y sistemas filosóficos de todas las épocas también buscaron respuestas al problema que implica la conciencia de la finitud de la vida humana. Obviando las

distancias entre tan diferentes proyectos, es evidente que se trata de uno de los grandes temas del Hombre y que no ha dejado a ninguna sociedad indiferente. Su pregnancia se reedita en cada dominio del saber y florece, a su modo, tanto en los confines de la ciencia como en el pensamiento filosófico, religioso o de sentido común. ¿Es posible afirmar, entonces, que se trata de uno de los aspectos constitutivos y constituyentes de lo propiamente humano? ¿Cuáles son las razones y las consecuencias de esta extensión universal?

La amplitud generalizada de este interés no debe impedirnos ver que el tema de la muerte, paradójicamente, siempre mantuvo un lugar social excéntrico. Omnipresente y evitada, la muerte está, como los espectros de algunas religiones, vagando entre nosotros sin que podamos atraparla. El horror a la muerte se manifiesta en diferentes rechazos instituidos y ritualizados. Uno de los más notables, en el terreno del lenguaje, es la inexistencia de una palabra específica para designar al cadáver en descomposición: «esa cosa horrible, ese no sé qué, sin nombre en ninguna lengua» (Morin, 1970, p. 27). Esta situación paradojal de la muerte se reencuentra, también, en el terreno de los conocimientos científicos de los hechos humanos.

Las ciencias que se ocupan del Hombre han delineado sus objetos de estudio definiendo progresivamente su irreductibilidad a otros campos explicativos. La lingüística, la antropología, la sociología, la psicología, han mostrado que las leyes y procesos que caracterizan los dominios de la lengua, de la cultura, de la sociedad o del psiquismo, no pueden simplificarse y reducirse a los principios postulados a partir de la indagación de objetos naturales. Esto parece ser cierto independientemente de cualquier presupuesto ontológico referido a la naturaleza última de las cosas, ya que, aun en las arenas de los monismos, es factible el reconocimiento de diferentes niveles de fenómenos y, por tanto, de problemas y principios.

La antinomia naturaleza-cultura representa una tensión recurrente que, en diversos momentos del pensamiento científico contemporáneo, adoptó múltiples denominaciones y ha sido el eje de innumerables reduccionismos. En efecto, la definición de lo específicamente humano puede hacerse acentuando alguno de estos dos polos en tensión o bien el borde en el que se conectan. Es así

que, siguiendo a Morin, se ha identificado, por ejemplo, al homo *loquax*, *sapiens* o *faber*, como el paradigma de la ruptura con la naturaleza y de la emergencia de un nuevo orden inaugurado por el Hombre. En sentido estricto, estas identificaciones han intentado encontrar, alternativamente, el rasgo específicamente humano, la novedad inhallable en la naturaleza física y biológica. Y si bien no hay acuerdo sobre la existencia de una única dimensión fundamental y distintiva —o, mejor dicho, hay acuerdo sobre la inexistencia de un único aspecto definitorio—, sí es frecuente el consenso acerca de la especificidad humana dada por un conjunto de características diversas: el lenguaje, el desarrollo de la inteligencia, la capacidad de trabajo o la prohibición del incesto, entre otras. El acento puede recaer en una u otra función, aunque las piezas de estos enroques parecen estar identificadas. En cualquiera de estas aproximaciones teóricas subyacen las preguntas por la especificidad del objeto: ¿qué es lo propiamente humano y qué no es humano?; ¿qué nos diferencia de otras especies?; ¿qué es el hombre?; ¿qué es una naturaleza no humana?

Sin dudas, postular un único evento o instante filogenético inaugural de lo humano resulta, hoy, insostenible y las perspectivas teóricas actuales subrayan las relaciones dialécticas profundas entre las diferentes conquistas evolutivas, al tiempo que se desmarcan de las explicaciones causales. A pesar de ello, resulta llamativo que, en esta búsqueda de especificidad y definición de lo humano, no se haya reconocido suficientemente el papel de la conciencia de la muerte como un punto de pasaje de un orden a otro, como la zona de interfase entre la naturaleza y la cultura.

Este «descuido» usual contrasta fuertemente con la preocupación incesante de la que dan cuenta las investigaciones antropológicas. Por otra parte, la comprensión humana del propio fin, es un tema tan central que algunos pocos autores la señalan como uno de los aspectos fundamentales del proceso de hominización. Las ofrendas y las disposiciones sistemáticas de los cuerpos parecen ser el testimonio paleontológico de una tempranísima conciencia de nuestros antepasados sobre la muerte (Rivera Arrizabalaga, 2010). Mucho más recientemente, la historia documentada no deja dudas acerca del lugar insistente y central que la muerte tiene para el hombre de todas las épocas.

Desde las antiguas tablillas babilónicas sobre la *Epopeya de Gilgamesh* hasta hoy, una y otra vez, la producción cultural de nuestra especie, en todas sus variantes, «niega y reconoce la muerte; la niega como paso a la nada; la reconoce como acontecimiento» (Morin, 1970, p. 24).

En verdad, el tratamiento que los hombres hacen de la muerte parece ser tan característico de lo humano como el lenguaje y el uso de herramientas materiales y simbólicas, aunque usualmente se lo reduzca a un epifenómeno de estas últimas. Rituales, ceremonias y creencias son parte del entramado simbólico que humaniza un fenómeno que es, simultáneamente, natural y cultural. Ciertamente, no todos los grupos humanos desarrollaron un lenguaje escrito; no parece, igualmente, ser propiedad exclusiva del Hombre la representación o el uso de signos; la inteligencia, entendida como resolución no instintiva de problemas, tampoco es infrecuente entre algunos animales. Sin embargo, no se conoce otra especie que dé cuenta de una creencia en alguna existencia post mortem. La muerte es un «observable» —es decir, aquello que un sujeto cree comprobar en los hechos— en todas las culturas de todos los tiempos. Aún más, la identidad, por ejemplo, una categoría que intuitivamente podría considerarse transcultural y estable a lo largo de la vida de un individuo, ha sido discutida por los antropólogos que nos enseñaron la existencia de culturas en las que la percepción de la mismidad puede transformarse en todas sus dimensiones, varias veces en el curso de una vida. Así, la muerte, mucho más que el discernimiento de la propia continuidad en el tiempo, parece ser un observable transcultural que adquiere la universalidad que caracteriza los hechos de la naturaleza y la relatividad propia de los fenómenos de la cultura. Asumir esta doble condición nos conduce a otra paradoja fundamental que la caracteriza en tanto objeto de conocimiento (Tau & Lenzi, 2009).

La respuesta a la pregunta por el momento en el que la muerte adquiere tal relevancia para nuestra especie parece insondable. Ahora bien, ¿en qué momento de nuestro desarrollo cognitivo ontogenético esta conciencia de la muerte, tan velada como omnipresente en las prácticas humanas, adquiere su representación adulta? ¿De qué manera ocurre este desarrollo? ¿Podemos establecer una psicogénesis de la noción de muerte?

Evidentemente, son considerables muchas aristas relacionadas con la conciencia de la muerte y su tramitación psíquica y social. Una de las primordiales refiere a la definición misma de la muerte y del morir, algo que resulta sumamente complejo. Aquí, como dijimos antes, nos ocuparemos exclusivamente de su aspecto cognoscitivo. Más precisamente, del desarrollo del conocimiento infantil y espontáneo sobre la muerte humana y no del saber sistemático y sofisticado por la ciencia. No obstante, este foco en los niños no deja de ser una oportunidad para comprender las ideas de los adultos sobre el fin y el más allá de la vida, partiendo de niveles de conocimiento muy rudimentarios. En otros términos, se trata de indagar el proceso de constitución de ciertas representaciones que no permanecen idénticas en el tiempo ni se adquieren súbitamente. Esta aproximación teórica es la que Piaget sintetizó al dar cuenta de su programa de investigaciones epistemológicas: «explicar un fenómeno psicológico es volver a trazar su formación. Dicho de otro modo, la psicogénesis me parece el terreno de la explicación en psicología» (Yale University Media Design Studio, 1977 [t]).

¿Podemos, entonces, explicar el fenómeno de la comprensión de la muerte? ¿Qué sabemos de la muerte en tanto objeto a ser conocido? Respecto de su contenido, ¿se trata de un objeto de conocimiento social, simbólico e insustancial, refiere, por el contrario, a la sustancialidad del cuerpo en su dominio biológico o es, una suerte de mixtura de ambos tipos? Por otra parte, ¿cuándo aparecen las ideas sobre la muerte? ¿Qué piensan los sujetos sobre la muerte en diferentes momentos de sus desarrollos? ¿De qué manera podemos acceder al pensamiento de los niños sobre la muerte? Las ideas individuales sobre el fin son, en parte, sociales, tanto por sus contenidos institucionalizados como por los intercambios cotidianos en los que se originan. Considerando esto, ¿es posible estudiar las ideas subjetivas sobre la muerte sin confundirlas con las manifestaciones culturales? Aún más, ¿es posible admitir que la muerte configura un objeto de conocimiento social por antonomasia, ya que participa de la relatividad contextual de estos objetos y al mismo tiempo de la universalidad de los conocimientos físicos o lógico-matemáticos?

Una orientación viable consiste en buscar respuestas a estas preguntas observando las prácticas cultural e históricamente instituidas, para reconocer allí un conjunto de pensamientos y creencias prototípicas sobre la muerte, tanto de niños como de adultos. Pero en ese caso no estaríamos haciendo una psicología de la muerte, sino una antropología o una historia de la muerte —situación que también puede reencontrarse respecto de cualquier objeto de conocimiento, ya que si bien existe un nivel histórico-antropológico en el que radican los valores y las significaciones compartidas, persiste el problema acerca de los mecanismos y procesos psíquicos que explican la emergencia subjetiva de determinadas creencias, pensamientos o sistemas de ideas—. Por otra parte, la objeción no es una petición de principio. Si se busca la especificidad psicológica es porque los problemas planteados así lo exigen.

Ubicándonos, en cambio, en las arenas de la psicología del desarrollo, es esperable que se pueda dar cuenta, no sólo de las prácticas, los significados y las representaciones compartidas, sino del proceso de construcción o apropiación individual de ellas. Esto implica discutir si efectivamente las ideas sobre la muerte muestran un proceso de transformaciones incrementantes hacia niveles de mayor validez o, por el contrario, dan cuenta de sistemas de pensamientos estables y no jerarquizables. Asimismo, ¿de qué manera participan las significaciones sociales y las creencias religiosas del grupo de pertenencia en el conocimiento que los sujetos tienen sobre este objeto?

La exploración psicológica sistemática de las actitudes infantiles ante la muerte y del desarrollo de su comprensión hasta la vida adulta, tiene una historia que puede ser fácilmente delimitable. Entre otras razones, porque no han sido muchos los trabajos dedicados a estos problemas y porque las primeras publicaciones específicas sobre la comprensión infantil de la muerte se realizaron recién desde comienzos del siglo XX. Desde ese momento las investigaciones se han multiplicado, creciendo exponencialmente la producción científica y las publicaciones especializadas sobre el tema (Kenyon, 2001; Speece & Brent, 1984; Torres, 2002). Sin embargo, como veremos al referirnos al estado de la cuestión, dicho incremento no parece haberse correspondido con una igualmente creciente amplitud de conocimientos o formulaciones sobre la

temática, sino más bien con la replicación y rediscusión de un grupo de hipótesis recurrentes. En consecuencia, los estudios sobre el conocimiento infantil de la muerte son escasos, no tanto por su número como por la diversidad de sus orientaciones.

En particular, las investigaciones sobre la comprensión de la muerte inscriptas en el programa piagetiano son exiguas, a pesar de las referencias constantes a la psicología genética. No es necesario que recordemos aquí el lugar que ha ocupado esta perspectiva para pensar el desarrollo cognitivo. Tanto por sus aspectos teóricos como por los metodológicos, inauguró una tradición de investigación que se prolongó involuntariamente más allá de los terrenos de la psicología, contribuyendo a modelar una idea general sobre la infancia, la inteligencia, el conocimiento y el aprendizaje. En ese sentido, la psicología genética ha actuado como un modelo de investigación con niños y los estudios sobre la noción de muerte no fueron la excepción. Aun estando algunos autores muy lejos de las consideraciones piagetianas, es frecuente encontrar referencias a la obra de la Escuela de Ginebra, como si se tratara de un reconocimiento obligado, inclusive para establecerse en las antípodas de sus tesis fundamentales.

Por ello, la investigación de esta tesis puede considerarse original en dos sentidos.

En primer lugar, porque el punto de vista teórico y metodológico utilizado no fue adoptado en ninguna de las investigaciones precedentes. Si bien existen múltiples publicaciones referidas a la cognición, evolución, tramitación, descripción o correlación de la idea de muerte en los niños y adolescentes, en lo que concierne a su desarrollo en una determinada cultura que lo constriñe, no hay antecedentes de investigaciones realizadas desde el enfoque que aquí se propone. A su vez, los escasos estudios constructivistas que indagan los conocimientos de los niños sobre la vida, la muerte y el después de la muerte se posicionan en una versión «literal» del programa de investigaciones (Castorina, 2005), por dos razones centrales que discutiremos en esta tesis: a) porque conciben la explicación del desarrollo sólamente a partir de las estructuras generales subyacentes, postuladas para explicar el desarrollo de conocimientos

físicos o lógico-matemáticos; b) porque las interacciones con otros sujetos, inscriptas en instituciones sociales, así como las significaciones sociales del grupo de pertenencia, no participan en la construcción de conocimientos individuales más que a título de factores de aceleración o retraso de una secuencia lineal prevista, tendiente hacia una racionalidad única. En algunos casos, la dialéctica propia de los procesos genéticos se encuentra distorsionada por una versión evolutiva teleológica, mucho más próxima a las versiones empiristas que reducen el desarrollo a una descripción de etapas[1], caracterizadas como una progresión sumativa (Valsiner, 1998, 2004). Por el contrario, la extensión teórica piagetiana, «funcionalista» y «crítica» que adoptamos en nuestro estudio, pretende enfatizar esta dialéctica constructiva e interactiva, y reconocer, no sólo al sujeto psicológico como actor social (Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, 2009), sino también situar al objeto en el seno mismo de las prácticas sociales, sin posibilidad de escindirlo de aquellas (Castorina, Barreiro & Clemente, 2005; Castorina, Kohen Kohen & Zerbino, 2000; Lenzi & Castorina, 2000).

Este enfoque tiene consecuencias metodológicas que también hacen a la singularidad de la investigación. Precisamente, en razón del lugar que se les otorga a las interacciones y a las significaciones socialmente instituidas es que se entrevistaron, como veremos, no sólo a niños argentinos de cinco a diez años de edad, sino a sus padres, para explorar las creencias y prácticas familiares relacionadas con la muerte[2]. Estas entrevistas a padres se orientan a determinar los aspectos contextuales de las ideas infantiles. Para ello, no se utilizaron instrumentos estandarizados ni cuestionarios existentes, sino que se diseñaron,

---

[1] Los cambios terminológicos suelen revelar los sentidos privilegiados en sus contextos de uso. En la «Nota Histórica» del *Thesaurus of Psychological Index Terms* [Tesauro de Términos Psicológicos Indexados] (APA, 2007, revisión electrónica 2013), el término «psychogenesis» [psicogénesis], tan frecuente en las ediciones en inglés y en castellano de muchas obras clásicas de psicología del desarrollo —Piaget, Vigotsky, Wallon, Baldwin, entre otros—, ha sido sustituido por otro mucho más despojado de cualquier reminiscencia dialéctica: «psychological development» [desarrollo psicológico], desde 2008.

[2] Hasta el momento de la edición de esta tesis no tuvimos noticias de ninguna investigación, publicada o en curso, en la que se haya propuesto esta relación de las ideas de los niños y las de sus padres.

luego de un extenso estudio piloto de cinco fases, los modelos de entrevistas específicas, predominantemente verbales, con una fase de producción gráfica en el caso de los niños.

En segundo lugar, la investigación resulta novedosa a nivel local, ya que en la Argentina no se han realizado estudios empíricos sobre el desarrollo del conocimiento infantil de la muerte humana y son raras las indagaciones con esta orientación en Latinoamérica.

Además de la originalidad del enfoque y de la metodología utilizada, creemos que establecer los obstáculos epistémicos que atraviesan los niños para conocer la muerte en tanto objeto de conocimiento social, no sólo comporta un interés académico intrínseco en sí mismo, —principalmente por la posibilidad de poner a prueba, una vez más, un modelo teórico del desarrollo elaborado para explicar procesos referidos a dominios de conocimiento diferentes—, sino que permite disponer de conocimientos de base para la elaboración futura de estrategias de intervención preventiva o clínica en casos de niños con enfermedades terminales, en situaciones de duelo, entre otras, así como para el tratamiento del tema de la muerte en el ámbito educativo. En virtud de ello, la investigación propuesta supone tanto una relevancia *interna*, por su inscripción en un programa de investigaciones particular, como *externa*, por la posible utilidad posterior de sus resultados para otras orientaciones de la psicología, la salud y la educación.

Para la comunicación de la investigación, optamos por una organización en cinco capítulos. En el primero, discutimos el estatuto de la muerte entre los objetos a ser conocidos y delimitamos sus propiedades específicas. Se trata de un acercamiento al tema y al dominio de problemas que define. Seguidamente, en un segundo capítulo, revisamos el estado del arte sobre la comprensión infantil de la muerte en investigaciones de muy diferentes perspectivas teóricas y proponemos un ordenamiento histórico y epistemológico de este campo. Allí mismo explicitamos los aspectos fundamentales de la aproximación teórica desde la cual formulamos los problemas y abordamos la investigación, con sus matices, conceptos y referencias teóricas fundamentales para el análisis de los datos. Le dedicamos un tercer y extenso capítulo a los aspectos metodológicos,

en el que no sólo tratamos las estrategias utilizadas en diferentes niveles de concreción de la investigación, sino también aquellas abandonadas. Si bien esta modalidad no es frecuente, creemos que parte de la contribución de esta tesis se encuentra en la información de estas decisiones y sus razones, y no sólo en la exposición de los datos obtenidos. El capítulo cuarto, contiene los resultados y los análisis correspondientes, obtenidos mediante los instrumentos y la metodología utilizados. Finalmente, en el quinto capítulo, ofrecemos una discusión de los resultados —centrándonos en algunas consecuencias teóricas—, presentamos las conclusiones alcanzadas y un conjunto de nuevos problemas abiertos.

Capítulo I
La muerte como objeto

Reposa aquí Dulcinea;
y aunque de carnes rolliza,
la volvió en polvo y ceniza
la muerte espantable y fea.

Miguel de Cervantes. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, 1605.

1. Sobre la definición de los límites

Lo que hoy es para nosotros evidente y claro es el resultado de un extenso y usualmente desorientado recorrido que sólo de manera retroactiva podemos reconocer como un camino nítido, marcado a fuerza de resoluciones teóricas y metodológicas. En este sentido, «lo real no es jamás lo que podría creerse, sino siempre lo que debiera haberse pensado» (Bachelard, 1973, p. 15). El estudio psicogenético de las ideas de los niños sobre la muerte y sus cambios a través del tiempo parece demandar un paso previo en el que se define la misma noción de la muerte en su versión más sofisticada. ¿Qué es la muerte para un adulto? ¿Existe una única manera de comprenderla? ¿De qué manera se entiende a la muerte en tanto objeto a ser conocido?

Algunas de las ideas que discutiremos en esta tesis refieren al proceso por el cual los niños acceden a un conocimiento que, en parte, los preexiste, aunque, al mismo tiempo, les demanda una reconstrucción. Esta reconstrucción no parece consistir en una recepción pasiva de los significados del contexto sobre la finitud y, se debe demostrar qué significa, en este caso, una apropiación de esas representaciones socialmente instituidas. En efecto, las ideas infantiles se muestran plagadas de originalidades que nos enseñan, nuevamente, que el conocimiento no es una copia o un reflejo que se proyecta sobre el sujeto.

La conciencia de la muerte humana, propia y ajena, supone un desafío cognitivo y afectivo que movió a generaciones enteras de pensadores de todas las épocas y regiones del mundo a reflexionar sobre su perentoriedad, la inevitabilidad, el tiempo o la identidad. Se trata de uno de esos pocos y grandes temas *limítrofes,* que nunca pueden convocar a la indiferencia. Como sucede con los problemas últimos y totales de nuestra existencia, «no se limitan a arañar la epidermis: arrastran a nuestro ser y lo penetran íntimamente» al punto de que «de su solución, claramente determinada o apenas entrevista, depende el curso ulterior de nuestra existencia, su felicidad o su desdicha» (Pucciarelli & Frondizi, 1938, p. 7).

Si la muerte constituye la piedra de toque de numerosos sistemas filosóficos esto no es producto del azar (Barry, 2007) sino de su lugar central entre los hechos humanos, ya sea en lo que respecta a su definición en términos amplios —esto es, la cesación o desintegración de cualquier fenómeno—, como a la propia muerte humana. Tempranamente, Platón señaló que la filosofía «es una meditación de la muerte. Toda vida filosófica, escribió después Cicerón, es una *commentatio mortis*. Veinte siglos después, Santayana ha dicho que una buena manera de probar el calibre de una filosofía es preguntar lo que piensa acerca de la muerte» (Ferrater Mora, 1965, p. 238). La metáfora del límite espacial, frecuente en los imaginarios mortuorios, debe ser completada con la de la médula espinal: la finitud sabida de la vida es un organizador que inerva el pensamiento humano de todos los tiempos. No son muchos los asuntos humanos en los que se reencuentran estas propiedades —el destino, el origen, el amor, el odio y la identidad son algunos de ellos— y, tampoco por casualidad son los temas centrales y recurrentes de narrativas míticas, religiones, tragedias, leyendas originarias, rituales de pasaje y de algunas de las obras de arte más importantes de las que tenemos noticia (Barthes, 1997; Eliade, 1991; Frazer, 1981; Hakola & Kivistö, 2014; León Azcárate, 2007; Lutz, 2012; Otálora Cotrino, 2012; Ropeza Escobar, 2007; Segalen, 2005; Sotelo, 1994; Turner, 1988).

Para realizar una historia de las ideas sobre la muerte —una tarea monumental, considerando sólamente la extensión de los tratados sobre el tema— se deben distinguir, a nuestro entender, las esferas de conocimientos a

las que pertenecen sus diferentes concepciones. Al respecto, la reflexión filosófica es una de las fundamentales, aunque no es la única.

La condición humana de la duda inaugura el repliegue explícito y consciente del pensamiento sobre el sí mismo, en tanto no es el mundo lo que se juzga sino el conocimiento que se tiene de él, o más brevemente, el conocimiento y sus fuentes. El punto extremo de esta duda lo constituyen las *situaciones límites* (Carpio, 1997). Estas «situaciones de las que no podemos salir y que no podemos alterar [...] —la muerte, el destino, la culpa y la desconfianza que despierta el mundo— me enseñan lo que es fracasar» (Jaspers, 1950, p. 32), cada vez que la razón es incapaz de reducir estos *bordes fundamentales* y constitutivos de lo humano. En nuestras vidas cotidianas «huimos frecuentemente ante ellos, cerrando los ojos y haciendo como si no existieran» (ob. cit., p. 33), aunque no por ello estos límites son menos efectivos en su capacidad para retener orbitando en torno suyo a los significados que los contornean sin alcanzarlos jamás.

¿Podemos afirmar, en consecuencia, que la conciencia de la muerte es una cuestión privilegiadamente filosófica? ¿Es posible producir algún otro tipo de saber sobre esta situación límite de la condición humana o sólo nos quedan la reflexión y el análisis filosófico? Antes todavía, ¿de qué depende la pertenencia de un problema, como el de la muerte, a uno u otro campo del conocimiento?

El papel de la muerte para la configuración de la ontología es indudable y los sentidos del *ser* están siempre atravesados por la «cesabilidad». A su vez, las concepciones del mundo suelen estar ligadas al examen de los márgenes de las diferentes capas de la realidad. Por donde busquemos, la omnipresencia de la finitud nos recuerda la pertenencia del tema a los dominios de la filosofía, donde la muerte es un objeto de reflexión notable y es al mismo tiempo la condición para la tematización de asuntos lejanos al fenómeno de la muerte.

Por otra parte, la psicología, así como otras disciplinas, se ocuparon de la cesación de la vida y, especialmente, de los efectos de la conciencia de esta condición ineludible, de su representación psíquica o de la imposibilidad de su representación. ¿Se trata del mismo objeto de conocimiento en todos los casos? Cuando la psicología u otras ciencias se ocupan de la muerte, ¿se están

centrando en esas mismas situaciones limítrofes que restituyen el sentido perdido de la vida y son el fundamento de los sistemas filosóficos (García-Borrón, 1956; Guadarrama, 2013; Lizza, 2015; Scharfstein, 2014; Seneca, circa 55 d.C.). Aún más,

> ¿por qué, en un momento determinado de la historia, se considera que ciertos problemas competen a la psicología científica y que otros no competen a ésta, pero que pueden quedar para la filosofía? Simplemente, porque existen cuestiones que pueden ser suficientemente delimitadas como para dar lugar a una solución por medio de la experiencia y del cálculo, y porque las soluciones así obtenidas son capaces de ganar la aceptación general de los investigadores (o, en caso de desacuerdo momentáneo, de dar lugar a críticas o verificaciones que permitan esperar un acuerdo ulterior). Si el problema de la libertad no interesa a la ciencia no es debido a su naturaleza (fenómeno o "esencia", etc.), sino al hecho de que no se ve, o al menos todavía no ha logrado verse, la manera de plantearlo en términos de verificación experimental o algorítmica y de que, al menos en el estado actual de las cosas, las soluciones que se nos proponen dependen de juicios de valor, creencias, etc.; que son todas respetables, pero irreductibles unas a otras, lo que constituye una situación aceptable en filosofía, pero no en las ciencias. (Piaget, 1970, pp. 123-124).

La verificabilidad de los enunciados es el aspecto crucial para la determinación de la pertenencia de un objeto a uno u otro campo del conocimiento. Siguiendo este criterio de demarcación, vemos que no es el tipo de objeto en cuestión lo que habilita un tratamiento científico o filosófico, sino más bien la facultad o no de integrarlo a sistemas de pensamiento capaces de discernir los valores de verdad de sus enunciados a través de un control compartido de los hechos[3]. Se trata de un principio de discernimiento que, para juzgar la competencia de la ciencia, apela a la formulación de problemas capaces

[3] Al referirnos a las adquisiciones cognitivas del sujeto en los campos biológico y religioso, utilizamos indistintamente los términos «sistemas de creencias» y «sistemas de conocimientos».

de conducir a la contrastación con los hechos para la obtención de razones compartidas (García, 2000).

> Siendo así las cosas, se comprenden mejor las fronteras entre la psicología científica y la filosófica. No son ni los problemas ni los dominios de estudio los que las separan, y cualquier cuestión abordada por la psicología filosófica puede o podría entrar en principio, en el campo de la psicología científica, del mismo modo que puede verse a los filósofos ocupándose del comportamiento, del desarrollo o de las estructuras. La única diferencia consiste en la descentración del yo: allí donde el psicólogo pretende sólo formular hipótesis que puedan ser verificadas por cualquiera, proporcionando en sus técnicas bien diferenciadas los instrumentos de control, el filósofo admite que se conoce a sí mismo por medio de una serie de intuiciones supuestamente primitivas y previas a todo conocimiento psicológico, y la introspección que utiliza es, por consiguiente, una introspección centrada sobre su yo. (Piaget, 1970, p. 126).

En este sentido, la muerte en sus múltiples acepciones, es un objeto de la filosofía, pero también de la ciencia, cada vez que puedan establecerse sus contornos, no con afán taxonómico sino con la intención de definirla como un objeto cognoscitivo acerca del cual pueda establecerse algún grado de verificabilidad intersubjetiva.

Ante esto, la ficción hacia la cual resulta fácil deslizarse es la de la definición *a priori*. Brevemente, desde nuestro marco teórico (ver capítulo II), un objeto de conocimiento no se define con independencia de las acciones que un sujeto realiza sobre él desde cierto punto de vista y en una trama de relaciones que tienen lugar al interior de un *marco epistémico*[4] particular o cosmovisión del mundo (Piaget & García, 1982). En consecuencia, cualquier

[4] Un «marco epistémico» es un conjunto de «presupuestos epistémicos que dirigen la aplicación de la metodología» (Piaget & García, 1982, p. 173). En este sentido, una revolución científica es un cambio de marco, aunque en contraste con la noción de «paradigma» de Thomas Kuhn (1962, 1974; Masterman, 1970), que no explica el proceso de apropiación de las representaciones sociales instituidas, el marco epistémico, es un concepto que intenta mostrar cómo los aspectos sociales de un paradigma se vuelven indisociables de aquellos estrictamente epistemológicos, operando a la manera de una ideología que modula el desarrollo del conocimiento.

definición previa —v.g., la muerte para determinado sistema filosófico o para la religión o para la biología—, no es una idea purificada o escindida de esos dos aspectos cruciales antes señalados. La caracterización del objeto se da entonces en esas mismas relaciones establecidas por el sujeto —epistémico o psicológico— y no en un *no man's land*, un espacio escindido, anterior a las interacciones con aquel. Por lo tanto, si planteamos la posibilidad de definir a la muerte en tanto objeto a ser conocido, debemos advertir que su caracterización es siempre la de un sujeto epistémico, histórico y situado en determinado contexto sociocultural. Esta perspectiva teórica, tiene, no obstante, algunas consecuencias que debemos mencionar aquí, al referirnos a los límites del objeto.

Estudiar la comprensión que los niños tienen de la muerte durante su desarrollo supone alguna caracterización de los significados que deben buscarse en ese objeto. ¿Es la muerte, en tanto situación limítrofe, aquella que le interesa a la filosofía, la que debemos rastrear en el conocimiento infantil, o más bien alguna versión científica de la muerte como parte del ciclo vital o la reorganización de los sistemas autorganizados? En cualquier caso, ¿cómo podría determinarse la versión más sofisticada o de mayor validez a fin de considerarla aquella hacia la que tiende el desarrollo cognitivo infantil? ¿Es factible alcanzar una definición semejante sobre la muerte?

El estudio del conocimiento infantil sobre la muerte nos confronta con problemas específicos de la psicología del desarrollo, en particular con los que refieren a su direccionalidad. ¿El desarrollo tiene una orientación definida *a priori* por el objeto?

Una respuesta a este problema consiste en admitir que es posible caracterizar un conocimiento último que, aun siendo provisorio, sea capaz de funcionar como guía para el estudio del desarrollo cognoscitivo en todos los órdenes. Se trata, en este caso, de encontrar en los dominios en los que el objeto se ha tematizado, aquellas versiones consideradas como las más elaboradas o superadoras. «De acuerdo con esta estrategia, el desarrollo cognitivo es progresivo en la medida en la que trae como resultado representaciones de la realidad que se aproximan a la de los científicos» (Chapman, 1998, p. 94).

Otra respuesta a este problema supone explorar las ideas y acciones de ciertos sujetos sobre un objeto particular, intentando reconocer allí las significaciones establecidas por el propio sujeto. En esta segunda orientación no se anticipan las relaciones y coordinaciones posibles o esperables y, por lo tanto, no se parte de una definición previa y precisa del objeto hacia la cual se dirige el desarrollo.

La objeción que inmediatamente se nos impone es que no parece ser posible explorar el conocimiento de los sujetos sobre un objeto que no definimos claramente. ¿Qué se está explorando si no se parte de una idea nítida acerca de las características del objeto implicado en el conocimiento indagado? Pero al mismo tiempo, ¿cómo puede hablarse de la exploración del conocimiento sobre un mismo objeto de conocimiento cuando los diferentes niveles del desarrollo infantil pasibles de encontrarse dan cuenta de significaciones muy distintas entre sí? ¿Cómo se puede sortear, en este caso esta aparente paradoja?

Creemos que ninguna de las dos alternativas es completamente justa con un proceso de definición de los objetos de conocimiento. Con mayor precisión debemos reconocer que se trata de una falsa antinomia, ya que es posible plantear una teoría del desarrollo cognitivo sin que implique una teleología. Al momento de explorar el conocimiento de un sujeto particular, el investigador utiliza ciertas ideas referidas a un objeto de conocimiento que seguramente no son idénticas a las que podemos hallar en el sujeto. En este sentido, «Piaget (1950) distingue entre una epistemología genética en sentido restringido, en la que el punto de vista del científico se tomaría provisionalmente como el estándar, y una epistemología genética en sentido general en la que este mismo punto de vista sería examinado» (Chapman, 1998, p. 94). Las ideas del investigador orientan una búsqueda que no conduce necesariamente al reencuentro exacto de las significaciones previstas ni tampoco a una versión empobrecida de ellas. Dicho de otro modo, la brújula de la exploración no es la determinación de la distancia entre las representaciones del sujeto y las representaciones más elaboradas de la realidad, conocidas por el investigador. El sujeto entrevistado puede dar cuenta de un conocimiento que no se deja

atrapar por ninguna de estas alternativas, porque el contacto con la realidad se da actuando sobre ella, en un momento dado. De este modo, el psicólogo se acerca más al trabajo del etnógrafo que al del psicodiagnosticador (Duveen, 2000). Y, siguiendo con las tesis sostenidas, ese conocimiento particular del sujeto es, en sí mismo, aquello que se puede hacer con el objeto de conocimiento en cuestión, aunque sea difícil o imposible determinar la distancia respecto de otro conocimiento tomado como referencia. Por ello, no partimos de la idea preconcebida acerca de una aproximación gradual del conocimiento del sujeto hacia el conocimiento de determinadas disciplinas. Entre otras razones, además de las mencionadas, porque deberíamos poder determinar cuáles disciplinas deberían ser tenidas en consideración para tal fin en el caso de la muerte. No obstante, los conocimientos disciplinares constituyen guías heurísticas fundamentales para la indagación y para el análisis de los datos obtenidos.

Entonces, ¿podemos decir que el niño se aproxima gradualmente al conocimiento de la muerte o a unas representaciones progresivamente más válidas sobre la muerte? Se trata de un problema que tiene pleno derecho a la existencia y no es evidente en absoluto. Pero también es imprescindible descomponerlo e interrogarnos sobre la unicidad o multiplicidad que anida en la noción de muerte, por un lado, y sobre lo que significa, para la investigación del desarrollo cognitivo, la construcción de lo real. Si admitimos que hay un desarrollo unívoco hacia un único conocimiento final, ¿cuál de todos debemos tomar como bastión último? ¿El de la filosofía, la ciencia, la religión, las prácticas cotidianas? ¿Conocer la muerte consiste en apropiarse de la ideología del grupo de pertenencia, en volver observable la perentoriedad o finitud de los sistemas biológicos o en aceptar los principios de los sistemas de creencias religiosos? ¿Comprender la muerte consiste en tener una idea clara del límite de la vida o implica algo más, como la idea de alguna forma de trascendencia? Estas preguntas son sólo algunos ejemplos de la disparidad de cuestiones implicadas en la exploración de una noción social como la de la muerte humana. Cualquier definición a la que podamos arribar será entonces, provisoria y orientativa, pero no por eso inútil para plantear una exploración de las nociones infantiles. En definitiva, creemos que una investigación sobre el conocimiento infantil debe

adoptar una postura análoga a la del historiador que se ciñe a las «verdades dadas» en un momento, en un contexto, en unas prácticas y en unos sujetos particulares: «el problema no es hacer la división entre aquello que, en un discurso, proviene de la cientificidad y de la verdad y lo que proviene de otra cosa, sino ver históricamente cómo se producen, dentro del discurso, efectos de verdad» (Foucault, 1977, p. 148). En particular, el tema de esta tesis es sensible a esta discusión:

> Tradicionalmente, las perspectivas religiosas y científicas sobre evolución o sobre la muerte han sido vistas como incompatibles, con la presuposición de que la lógica y la ciencia eventualmente expulsarían las explicaciones religiosas (Norris & Inglehart, 2004). Sin embargo, un número considerable de investigadores (Evans & Lane, 2011; Harris, 2011a, b; Legare et al., 2012; Legare & Visala, 2011; Rosengren & Gutiérrez, 2011; Subbotsky, 2011) sugieren que es bastante común para los niños y para los adultos sostener simultáneamente un conjunto de creencias a menudo incompatibles. (Rosengren, Gutiérrez, & Schein, 2014, p. 86).

Por este motivo, discutiremos a continuación dos ejes fundamentales dentro de los cuales se pueden encontrar algunos de los significados más relevantes para la comprensión de la muerte en nuestro medio y en nuestra época (Talwar, Harris & Schleifer, 2015), sin reducir uno al otro ni tratarlos, en principio, como irreconciliables. Ello en razón de que nuestro interés último no es la discusión epistemológica de las representaciones de la cultura, sino el punto de vista infantil. Nos ocuparemos, entonces, del eje de las creencias religiosas —cristianas en nuestro caso—, por una parte, y de algunas ideas científicas puramente biológicas sobre la muerte, por otra.

Seguidamente, retomaremos el problema de la definición de la muerte en tanto objeto a ser conocido, para tratar de clarificar, así, su situación de dominio. Finalmente, plantearemos algunas ideas acerca de las diferentes formas de caracterizar a la muerte según su dimensión temporal: como instante de pasaje hacia la no vida o como un momento que integra tanto al morir como al después del instante de pasaje.

2. La muerte y las creencias religiosas

Al observar las actitudes y creencias sobre la muerte en nuestra cultura, resulta evidente el papel que juegan las religiones en la definición de esas prácticas. Para una investigación sobre los conocimientos sociales es fundamental el reconocimiento de las representaciones y prácticas contextuales de este orden, que definen las condiciones de contorno del proceso de apropiación de ciertas nociones de la cultura del grupo de pertenencia. Asumiendo esta tesis, resulta imprescindible revisar algunos de los significados socialmente establecidos sobre la muerte y la existencia. Como mencionamos anteriormente, nuestro foco está puesto en el pensamiento infantil y no es nuestro objetivo realizar aquí una revisión exhaustiva de los imaginarios religiosos de la población estudiada. Sólo pretendemos señalar las coordenadas fundamentales que guiaron nuestra exploración.

Nos ocuparemos de los lineamientos generales del dogma cristiano acerca de la muerte, porque, como veremos en el § 4 del capítulo III, una parte de nuestra muestra estuvo constituida por niños pertenecientes a familias declaradamente «creyentes» en los preceptos de esta religión.

Estas creencias deben ser reconocidas como una de las tantas formas de significar lo real, sin confundirla con la ideología a secas —entendida como falsa consciencia—, ni con una forma distorsionada y tranquilizadora de la comprensión del mundo y, en particular, de la inevitabilidad de la muerte humana (Brown, Fitzmyer & Murphy, 1972). En este sentido,

> […] es justo admitir que las religiones, o lo que es lo mismo, la Humanidad, cuando ha intentado encontrar un sentido trascendente a toda la realidad, han afrontado con valentía el misterio de la muerte y no lo han orillado como lo hace, generalmente y de muchas maneras escapistas, el hombre de hoy. Y no ha sido tarea fácil, ni tampoco placentera. Quien piensa que las religiones se han limitado a fantasear sobre la vida después de la muerte, imaginando una realidad idílica y paradisíaca, se equivoca. Muchas de ellas han sugerido un destino *post mortem* sombrío en el que lo que queda del

ser humano se desvanece en un estado de inconciencia nada envidiable […]" (León Azcárate, 2007, p. 457).

2.1 El cristianismo contemporáneo y las representaciones de la muerte

Las ideas religiosas configuran gran parte del sistema de valores, creencias e ideas que orientan, organizan y estructuran la acción del Hombre, razón por la cual han sido siempre un campo de interés para los estudios sociológicos y culturales (Beltrán Cely, 2007). Estos «imaginarios de la fe», a su vez, son centrales en las configuraciones de las representaciones y las significaciones socialmente compartidas sobre el más allá de la muerte y sobre los conocimientos acerca de los procesos biológicos implicados en la cesación de la vida. En una palabra, la religión configura cosmovisiones y marcos epistémicos con una enorme capacidad asimilatoria, desde los cuales cualquier dominio de lo real puede adquirir los significados particulares que ella ofrece, justificarlos o reafirmarlos.

Se han alzado voces en contra de la existencia de un campo de saber autónomo referido a las religiones en general, particularmente las que sostienen que su estudio es indistinguible de la *ideología* de los grupos sociales o de otras construcciones simbólicas compartidas, como las categorías fundamentales con las que se interpreta al mundo. No obstante, los acuerdos mayoritarios entre los especialistas de diferentes orientaciones teóricas acerca de la especificidad de las religiones públicas, entendidas como sistemas masivos de creencias, normas y prácticas dogmáticas, parecen justificar la distinción y el recorte focal (Diez de Velasco, 2002).

De todas formas, la especificidad por la que creemos que no deben confundirse a las creencias religiosas con alguna definición amplia de cultura o de ideología (Eagleton, 1997) —aun considerando a las primeras un caso de las segundas—, es absolutamente coyuntural y la postura adoptada podría ser rediscutida en otro contexto diferente al de nuestra investigación. Nos interesan las creencias religiosas en función de los objetivos que nos planteamos, a fin de marcar una diferencia que no pretendemos, en absoluto, que sea compartida

por los estudiosos del campo religioso. El criterio de esta distinción refiere a que las creencias religiosas —a diferencia de otros sistemas ideológicos o culturales situados e históricamente determinados—, implican necesariamente la adopción de una posición explícita sobre el fenómeno de la muerte. Esta peculiaridad de la religión de ofrecer «soluciones» en términos de imágenes, orientaciones de conducta y representaciones del mundo respecto del fenómeno de la muerte y el morir, es, para nosotros, capital. Por ello, intentaremos rastrear algunas raíces y lineamientos fundamentales de las creencias religiosas en las investigaciones sobre los dogmas, preceptos, rituales y valores propios de la religión.

La tarea de caracterizar una creencia religiosa es, no obstante, controversial (Diez de Velasco, 2002) y la hermenéutica inagotable de las escrituras sagradas es prueba de ello (Tamayo Acosta, 2000). Reiteradamente se ha señalado la dificultad teórica que supone abordar las creencias religiosas y, quizás, «una de las definiciones más difíciles en las ciencias sociales sea la definición de religión y de lo religioso como fenómeno social y como campo de estudio», aunque, paradójicamente, el desarrollo de la sociología de la religión «está asociado directamente con el origen mismo de esta disciplina, especialmente por los aportes suministrados por tres pensadores que se consideran sus padres fundadores, a saber: Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber» (Beltrán Cely, 2007, p. 75). Dicho de otro modo, es un campo esquivo y central, simultáneamente.

La sociología contemporánea muestra que las creencias y prácticas religiosas se ofrecen en una diversidad que no puede ser atrapada bajo ninguna descripción canónica (Casanova, 1994; Cipriani, 2004; Cohen, 2008; Eliade, 1972). ¿Es posible, entonces, presentar un conjunto de características generales de una religión o de las religiones en general? Una de las razones esgrimidas para negar la existencia de cualquier denominador común subyacente a las distintas religiones refiere a la proliferación casi incalculable de creencias y de dogmas que no sólo dan cuenta de una evolución, sino que coexisten. Al respecto, pensamos que las posiciones más recientes muestran que la pluralidad de las creencias, más que testimoniar sobre un progresivo aumento de la fragmentación, dan cuenta de una diversidad que siempre existió y que es

inherente al tipo de saber social en cuestión. Algo equivalente puede encontrarse en los mitos que encarnan múltiples presentaciones formales, pero que refieren siempre a una estructura constante (Lévi-Strauss, 1967). En este sentido, si la fragmentación no es algo nuevo ni amenazante de la unidad fundamental y si muchas de las grandes teorizaciones antropológicas y sociológicas se realizaron a partir del reconocimiento de ciertas líneas maestras de las religiones dominantes, creemos que es posible seguir esta orientación del pensamiento y buscar, en nuestra cultura, esas regularidades esenciales que se expresan con múltiples formas.

Entre la versión del monopolio absoluto, por un lado, y la de una religión para cada ser humano o «religión a la carta» —siguiendo la idea de Luckmann (1973)—, por otro, es posible encontrar ciertos denominadores comunes, que son los que nos servirán para analizar y discutir nuestros datos sobre las ideas infantiles (Beltrán Cely, 2007; Beyer, 1999; Casanova, 1994). La religión no se pulveriza en cada una de las representaciones individuales posibles, ni es, en el otro extremo, una estructura monolítica e inmutable de creencias específicas.

En estas oscilaciones, la antropología y la historia no parecen haber alcanzado una definición de religión aceptada por todos los investigadores, aunque es cierto que existe un núcleo restringido de acuerdo fundamental que trasciende las controversias. El primero y más central es que nadie dudaría hoy del carácter social de una religión, irreductible a cualquier psicologismo. Cada religión tiene, no obstante, una cierta idiosincrasia y «todo intento de hablar sin hablar una determinada lengua es tan imposible como el intento de tener una religión que no sea una religión en particular» (Santayana, 1905, citado en Geertz, 1973, p. 87).

Es así que la búsqueda de un modelo estándar válido para todas las religiones se encuentra siempre con el problema de dejar por fuera una gran cantidad de aspectos relevantes en algunas de las religiones, pero no en otras. Es por ello que una caracterización con pretensión de validez universal corre siempre el riesgo de ser ambigua o banal, cuando no ecléctica. Una alternativa consiste en reconocer su carácter social, expresado en ciertas formas rituales, morales y prácticas, que cumplen una serie de funciones que le son específicas:

> […] la religión es un hecho social […] presente en todas las sociedades. Consiste en una actitud y una práctica de religación con algo sagrado, tremendo y fascinante desde un punto de vista fenomenológico. La religión es más símbolo que concepto y por ello la entidad de ese algo es polimorfa, hasta el punto que no podemos identificar reductivamente la religión con los diversos sistemas teístas… Existen, sin embargo, algunos elementos y funciones de la religión que nos ayudan a comprender sociológicamente este hecho social. Entre los elementos destacan: las creencias, los ritos, la comunidad, la moral, los mitos, la visión transempírica de la realidad. Existen funciones sociales que sólo son ejercidas por la religión: […] respuesta a problemas últimos de sentido, movilización para causas que pueden exigir la entrega de la vida, cohesión social y autocomprehensión desde una realidad intocable e incuestionable. La sustancia de la religión es lo sagrado, de tal modo que sólo lo profano es lo no religioso. Existe lo sagrado transcendente (religiones sobrenaturales) y lo sagrado inmanente (religiones laicas). Los procesos de sacralización y profanación dependen de la construcción social de la realidad específica de cada sociedad. Las expresiones de las religiones sobrenaturales pueden ser dioses, poderes sobrenaturales, objetos o símbolos; del mismo modo, son plurales las formas concretas de las religiones laicas (nacionalismos, ideologías políticas, personajes, instituciones, cosmovisiones, etc.). Sociológicamente lo que diferencia la religión de la irreligión no es lo que las personas de una sociedad tienen por tal, sino el grado de sacralización o profanación de las cosas sociales. (Giner, Lamo de Espinosa & Torres, 2006, p. 723).

Esta perspectiva es tributaria de la mirada durkheimiana que ve en las religiones una forma exterior y coercitiva de pensar, sentir y actuar. Además, establece una clara distinción entre lo religioso y lo no religioso, operada por lo sagrado y los procesos concomitantes de sacralización y profanación.

Ahora bien, ¿se atrapa lo esencial del cristianismo, por ejemplo, en una definición semejante? Creemos que sí, aunque desde luego que no agota una definición específica de una religión particular en un momento determinado de la historia. Esta falta de precisión en una definición tan amplia no sólo se debe al intento de incluir en una única categoría una serie notablemente variable de

manifestaciones humanas. Algunos de los estudios más influyentes sobre el pensamiento religioso contemporáneo han estado orientados por programas de investigaciones que no tuvieron como objetivo último alcanzar una noción general de la religión. Así, «la discusión de Durkheim sobre la naturaleza de lo sagrado [...] el paralelo de Freud entre ritos personales y ritos colectivos y la indagación que hace Malinowski sobre la distinción entre religión y sentido común» (Geertz, 1973, p. 88) apelaron al pensamiento religioso como vía de elucidación de otros asuntos sociales. Es decir, partieron de una cierta idea supuesta de la religión y la religiosidad, sin indagarla específicamente o haciéndolo en el seno de otros hechos sociales considerados del mismo orden.

Es así que la pregunta sobre la especificidad de las creencias religiosas es extremadamente amplia, y su orientación dependerá siempre del aspecto interrogado y, desde luego, de la orientación teórica. En función de los problemas y objetivos de nuestra investigación, lo que nos resulta de interés de la teoría sobre las religiones son las formas que adoptan las creencias y dogmas sobre la muerte y su más allá. O, dicho de otra manera, las representaciones sobre el morir, la muerte y el después de la muerte que están implicadas en algunas creencias religiosas socialmente instituidas en la población estudiada.

¿Existe un pensamiento religioso, no general, sino específicamente referido a la muerte, identificable al nivel de las prácticas sociales y las representaciones compartidas? Siguiendo la distinción entre *problema* y *misterio* de Gabriel Marcel, Jankélévitch (1994) señala que si el primero da cuenta de una descentración que lo vuelve objetivable mientras que el segundo implica un compromiso inobjetivable, la muerte es para la religión, simultáneamente, problema y misterio. La actitud ante la muerte se relaciona con ambas dimensiones; tanto con lo que admite una explicación como con lo que resulta en un credo sobre lo sagrado. En este sentido, las religiones participan de la zona de *problemas* y *misterios* humanos, y, sin lugar a dudas, de los que refieren a la finalización de la vida. Este es, para nosotros, su rasgo fundamental.

Esta apreciación puede ser ilustrada con cualquiera de las grandes religiones actuales, sin embargo,

> si hay una religión donde la muerte cobra un sentido especial, esa es la cristiana. La muerte acecha a su fundador, Jesús de Nazaret, desde su nacimiento (como muestra, en una narración claramente teológica, Mt 2, 13-18) y durante su vida pública (Le 4, 29) hasta lograr una aparente victoria brutal. Muerte que, según algunas tradiciones, se hace necesaria para la salvación de toda la humanidad. Muerte, ni más ni menos, del hijo de Dios, del Dios hecho hombre. No obstante, se constata en los escritos fundamentales del cristianismo, recopilados en el Nuevo Testamento, que varias son las aproximaciones que se hacen al misterio de la muerte y de la esperanza *post mortem*, casi siempre, lógicamente, mediatizadas por el ambiente judío en el que nace el cristianismo y también por la cultura helenística en cuyos moldes intentará hacerse inteligible. (León Azcárate, 2007, p. 385).

Este pensamiento religioso cristiano sobre la muerte, que es el que nos interesa para nuestro estudio, tiene sus raíces en el desarrollo de una de las religiones monoteístas más extendidas de nuestro planeta y una de las que más relaciones guarda con el orden social y político de los Estados (Tejeiro, Sanabria & Beltrán, 2007). ¿Cuáles son sus preceptos y las representaciones que promueve acerca de la muerte y el morir? ¿Cómo se define este campo de prácticas sociales y qué aspectos pueden resultar de interés para analizar las ideas infantiles acerca de sus primeras experiencias, directas o relatadas, con la muerte?

El cristianismo puede adoptar diferentes versiones, pero en su forma contemporánea y consagrada por el culto oficial de la República Argentina es de tipo predominantemente ciudadana (Di Stefano & Zanatta, 2000; Mallimaci, 2013; Mallimaci, Esquivel & Giménez Béliveau, 2015) característica que, veremos, posee la población a la que refiere nuestra muestra (ver § 4 del capítulo III).

La religión cristiana no es la única en la que se encuentra, casi desde sus fundamentos, una asentada relación con el orden social de la *polis*. En términos generales podemos afirmar que «la aparición y el desarrollo de las grandes religiones universales están asociados a la aparición y el desarrollo de la

ciudad» (Bourdieu, 2006, p. 37). Tal es así que, para la historia de las religiones, la oposición entre zona rural y ciudad, marca una ruptura fundamental en su desarrollo. Esta «bisagra histórica» nos permite entender la forma contemporánea de un conjunto de representaciones moralizantes, a través de las cuales se organizaron, no sólo los estados modernos con sus sistemas normativos, sino la vida cotidiana en sus prácticas más íntimas y sutiles.

Siguiendo a Marx y a Engels, Bourdieu utiliza su dispositivo conceptual en particular la noción de *campo*[5] para señalar que esta división entre ruralidad y ciudad marca un punto de inflexión social en la medida en que establece una clara división entre trabajo material y trabajo intelectual, de modo que la conciencia se emancipa de las prácticas reales, se independiza del mundo y da lugar a la «pura» teoría, a la teología, a la filosofía o a la moral (Marx & Engels, 1846).

> Apenas es necesario recordar las características de la condición campesina que obstaculizan la "racionalización" de las prácticas y de las creencias religiosas, sea, entre otros rasgos, la subordinación al mundo natural que alienta "la idolatría de la naturaleza" (Marx, 1859), la estructura temporal del trabajo agrícola, actividad estacional, intrínsecamente rebelde al cálculo y a la racionalización (Weber, 1922 p. 368), la dispersión espacial de la población rural, que hace difíciles los intercambios económicos y simbólicos y, por ello, la toma de conciencia de los intereses colectivos. Inversamente, las transformaciones económicas y sociales que son correlativas de la urbanización, se trate del desarrollo del comercio y, sobre todo, del artesanado, actividades profesionales relativamente independientes de las incertidumbres naturales y, al mismo tiempo, relativamente racionalizadas y racionalizables, o del desarrollo del individualismo intelectual y espiritual favorecido por la concentración de

[5] «En la propuesta de Bourdieu, el campo religioso —como todo campo— se construye alrededor del *interés* —en este caso religioso— vinculado a la "necesidad de legitimación de las propiedades asociadas a un tipo determinado de condiciones de existencia y de posición en la estructura social" (Bourdieu, 2006, pp. 54-55); los laicos que participan en el campo, esperan que los agentes especializados satisfagan su *interés* realizando acciones y prácticas —mágicas o religiosas— "a fin de que te vaya bien y vivas largos años sobre la tierra" (Bourdieu, 1971, p. 5)» (Suarez, 2006, p. 21).

> individuos arrancados de las tradiciones envolventes de las antiguas estructuras sociales, no pueden sino favorecer la "racionalización" y la "moralización" de las necesidades religiosas. [...]. A partir del trabajo más continuo y no estacional de la burguesía, desaparece "la relación inmediata con la realidad plástica y vital con las potencias naturales", "esas potencias, al dejar de ser inmediatamente inteligibles, se transforman en problemas" y "la cuestión racionalista del sentido de la existencia" comienza a plantearse, mientras que la experiencia religiosa se depura y las relaciones directas con el cliente introducen valores morales en la religiosidad del artesano" (Weber, 1922, p. 893). Pero el mayor mérito de Max Weber es haber mostrado que en la medida [...] en que favorece el desarrollo de un cuerpo de especialistas de la gestión de los bienes de salvación, la urbanización (con las transformaciones correlativas) contribuye a la "racionalización" y a la "moralización" de la religión. (Bourdieu, 2006, p. 38).

En este sentido, el desarrollo de los espacios urbanos y de las industrias con las que nacen mancomunadas, promueven apropiaciones religiosas específicas:

> Los procesos de interiorización y de racionalización de los fenómenos religiosos, y, en particular, la introducción de criterios y de imperativos éticos, la transfiguración de los dioses en potencias éticas que quieren y recompensan el bien y penan el mal, salvaguardando también de este modo las aspiraciones éticas, y, en fin, el desarrollo del sentimiento del pecado y el deseo de redención, son rasgos que, en regla general, han progresado paralelamente al desarrollo del trabajo industrial, la mayor parte del tiempo en relación directa con el desarrollo de la ciudad. Sin que se trate, sin embargo, de una relación de dependencia unívoca [...]. (Bourdieu, 2006, p. 38).

La perspectiva de Bourdieu, que aquí seguimos por la mirada sociológica relevante para comprender el aspecto productor y reproductor de prácticas y representaciones religiosas, sitúa una serie de *habitus* propios de los actores que pertenecen al *campo religioso* (Bourdieu, 1971). A su vez, este campo exige

de sus miembros un *habitus religioso* que actúa como un «principio generador de todos los pensamientos, percepciones y acciones, según las normas de una representación religiosa del mundo natural y sobrenatural» (Bourdieu, 2006, p. 62). Las prácticas religiosas se inscriben siempre dentro de un campo en el que se definen ciertos roles políticos y morales, referidos a la gestión de los bienes de salvación. Pero más sustancialmente, en el campo se definen las cosmovisiones y las representaciones, no sólo del bien y del mal como categorías de la acción humana relacionadas con la salvación, sino las de la vida y la muerte como promesa (León Azcárate, 2007). En esta encrucijada, encontramos un sistema de fuentes sagradas que dan una *respuesta* posible al misterio de la muerte, una solución que nos informa acerca de lo que es la muerte, «cuál es su origen, qué le espera al hombre tras ella, qué tienen que ver los dioses o no con ella y qué relación tienen los vivos con los muertos» (ob. cit., p. 16).

Mediante un proceso de sistematización y de moralización de las prácticas y representaciones religiosas, la religión y en particular el cristianismo que nos ocupa, se orientó gradualmente hacia un *campo* diferenciado y autónomo respecto de otros campos sociales, en el que se pueden reconocer nítidamente las instancias habilitadas para la producción y reproducción de los bienes religiosos (Bourdieu, 2006). Los sistemas de castigo, protección, garantía y gobierno de las almas muestran un pasaje del *mito* a la *ideología religiosa* y, finalmente, al dogma y su gestión sacerdotal, como expresión última de la racionalización de la religión. La constitución de una gestión de los fieles o grupo de especialistas es correlativa de la delimitación de aquellos que están excluidos, de los «desposeídos del capital religioso» obtenido mediante el trabajo de exégesis acumulado gracias a la competencia o a lo que Weber denomina «cualificación religiosa». Este grupo de excluidos es el de los laicos o profanos que, sin embargo, forman parte del campo religioso y lo reproducen en tanto se lo apropian. La especialización que supone la existencia de un cuerpo de expertos del dominio religioso, no inhibe la posibilidad de los legos de apropiarse de manera específica y autogestionada de la ideología religiosa. Esto muestra que el campo religioso no concierne exclusivamente a los feligreses.

Sobre este último punto, es también interesante para nuestra investigación, una distinción propuesta por Bourdieu, entre dos tipos de relaciones mantenidas con los bienes religiosos.

Por un lado, se puede reconocer el *dominio erudito* de un corpus de «normas y saberes explícitos, explícita y deliberadamente sistematizados por especialistas que pertenecen a una institución socialmente comisionada para reproducir el capital religioso a través de una acción pedagógica expresa» (Bourdieu, 2006, p. 44). Este manejo del saber detentado le otorga al campo religioso unos límites autodefinidos, que son los que se reencuentran en las exégesis de textos bíblicos, en la filosofía de la religión y en gran parte de los trabajos de investigación cultural sobre la religión y su devenir histórico:

> La autonomía del campo religioso se afirma en la tendencia de los especialistas a encerrarse en la referencia autárquica del saber religioso ya acumulado y en el esoterismo de una producción cuasi acumulativa, en primer lugar destinada a los productores; de allí el gusto típicamente sacerdotal por la imitación transfiguradora [...] la polinomia deliberada y la ambigüedad buscada, el equívoco o la oscuridad metódica y la metáfora sistemática, en resumen, todos esos juegos con las palabras [...] de las cuales se puede encontrar el principio, con Jean Bollack, en la *alegoría*, entendida como el arte de pensar otra cosa con las mismas palabras, decir otra cosa con las mismas palabras o decir de otro modo las mismas cosas. (ob. cit., p. 42).

No obstante, no es este el tipo de relaciones con el campo religioso que nos conciernen en esta investigación, aunque nos referiremos marginalmente a ellas por la doctrina que explicitan. Respecto de los problemas que plantearemos entre el pensamiento infantil y las creencias religiosas de los grupos de pertenencia inmediatos, nos resulta de mayor interés un segundo tipo, diferenciado por Bourdieu, de relaciones llamadas *prácticas*.

Este dominio *práctico* refiere al manejo de un conjunto de «esquemas de pensamiento y de acción objetivamente sistemáticos, adquiridos en estado implícito por simple familiarización, por lo tanto, comunes a todos los miembros del grupo» (ob. cit., p. 44). No es, por tanto, el nivel de la experticia en historia ni

la erudición sobre los preceptos religiosos lo que nos resulta fundamental, ya que, a nivel de las prácticas cotidianas, esos preceptos pueden verse traicionados o transfigurados en función de los intercambios instituidos en un grupo social determinado, aun perteneciendo al campo general de una misma religión.

Sin embargo, debemos hacer una salvedad análoga a la que plantearemos más adelante al referirnos al conocimiento científico sobre la muerte. La caracterización de los preceptos del dominio erudito, tienen el valor de actuar como guía heurística en base a la cual comprender las prácticas cotidianas, orientar nuestra indagación del pensamiento infantil y situar los análisis en un contexto de experiencias facilitadas o restringidas. De este modo, no es irrelevante la revisión de los aspectos normativos generales de la religión en los términos del dominio erudito distinguido por Bourdieu. Aunque no constituya el foco principal para nuestro trabajo, es una de las vías para aproximarse a los sentidos sociales dados al fenómeno de la muerte y, por lo tanto, para su caracterización en tanto objeto de conocimiento.

Dicho esto, podemos definir al *imaginario religioso*, al que nos referiremos reiteradamente, «no peyorativamente como *ficticio*, *falso* o *fruto de la imaginación*, sino como el conjunto de ideas, representaciones, imágenes y conceptos relativos a la muerte que el hombre, desde una perspectiva exclusivamente religiosa, ha intuido, creído recibir por revelación reflexionado o experimentado» (León Azcárate, 2007, pp. 14-15). Siguiendo este principio, ¿cuáles son los rasgos fundamentales del *imaginario cristiano* sobre la muerte?

El kerigma o anuncio de los comienzos «tiene un carácter salvífico que responde a un plan de Dios» (ob. cit., p. 419). En la predicación cristiana sobresalen dos categorías clave: la *resurrección* y la *exaltación* (León-Dufour, 1985; Mircea, 1995).

La primera, hace referencia a la *resurrección* de Jesús, un renacimiento que es símbolo de trascendencia y pilar de todo el cristianismo (Abascal Jaen, 2002). Esta resurrección no es el acceso a una vida eterna, sino una *vivificación* que, en algunos casos, puede adoptar el sentido simbólico de liberación —como en la expresión bíblica «resurrección de los pueblos»—. Esta vivificación es del cuerpo

y no del alma —«resurrección de la carne»—, aunque para el cristianismo el hombre no sea una suma de cuerpo y alma como suele aparecer en las representaciones populares y en los propios testimonios de los creyentes:

> En los Evangelios, los relatos de las apariciones del resucitado *insisten en la corporeidad*: Jesús muestra las heridas recibidas cuando fue torturado, puede ser tocado (Evangelio según Juan, 20, 20 y 27; Evangelio según Lucas, 24, 39) y come con sus discípulos (Lucas, 24, 30 y 41-43; Juan, 21, 12-13). Ciertamente, el cuerpo de Jesús ha cambiado pues aparece y desaparece bruscamente. Jesús no es reconocido por los suyos hasta que se hace reconocer, pero se trata verdaderamente de un cuerpo y no de un alma inmortal que subsiste después de la muerte. (ob. cit., p. 58).

Estos regresos a la vida, en el caso de Jesús y otros hombres mencionados en los Testamentos, pertenecen al terreno de los milagros en los cuales el cuerpo sufre una transformación gloriosa. La categoría señala, en términos últimos, que Jesús vive luego de la muerte. Para Pablo, «la resurrección de Jesús es el fundamento último de la resurrección del hombre y del triunfo definitivo sobre la muerte, cuya dimensión universal es consecuencia de la condición pecadora de todo ser humano» (León Azcárate, 2007, p. 420). Se configura, de este modo, en torno a la resurrección, un eje temporal antes-después, que es reversible.

La segunda categoría, la *exaltación*, que depende de la resurrección, refiere a la elevación de Jesús a un estatus divino y al reino de Dios o, más precisamente, al reinar de Dios[6]. Se puede apreciar que aquí están implicados dos aspectos complementarios: la ascensión o elevación espacial y el reposicionamiento simbólico en el lugar del reino. En la caracterización de Lucas:

> Y dicho esto, fue levantado en presencia de ellos, y una nube les ocultó a sus ojos. Como ellos estuvieran mirando fijamente al cielo mientras él se iba, se

[6] «Reino de Dios es la traducción literal de la expresión griega del Nuevo Testamento, pero quizá sería preferible traducir "el reinar de Dios" puesto que se trata *más de un actuar que de un territorio* (aun tomando este último término en sentido figurado)» (Abascal Jaen, 2002, p. 51).

> les presentaron de pronto dos hombres vestidos de blanco que les dijeron: «Galileos, ¿por qué permanecéis mirando al cielo? Este Jesús, que de entre vosotros ha sido llevado al cielo, volverá así tal como le habéis visto marchar al cielo» (Hechos 1, 9-11). (ob. cit., pp. 412-413).

Esta categoría de exaltación-ascensión hacia un reino, cielo o paraíso, por la relación jerárquica a la que alude, indica un eje puramente espacial, arriba-abajo, entre el reino y los reinados «ejemplo claro de esto sería la *ascensión*, que niega un lapso de tiempo después de la muerte» (ob. cit., p. 420).

Otro de los elementos básicos del imaginario religioso cristiano es el *cielo*, relacionado con la resurrección y la exaltación de Jesús. Para el cristianismo el cielo puede adquirir, a la vez, varias significaciones: es un lugar o espacio en el que se encuentran Dios y los ángeles, aunque esto sea algo metafórico (Ehrman, 2006). A su vez, puede ser entendido como una forma de la existencia *post mortem*. El ascenso al cielo que ocurre en la resurrección recuerda constantemente una espacialidad cosmológica, aunque en diversos pasajes bíblicos el cielo es caracterizado como un estado divino de completitud y bienestar.

El tratamiento que al respecto realiza el apóstol Pablo en la primera epístola a los tesalonicenses, es revelador de una promesa de reencuentro mediante el ascenso, en la que el cielo encuentra una posición superior:

> Porque si creemos que Jesús murió y que resucitó, de la misma manera Dios llevará consigo a quienes murieron en Jesús. Os decimos esto como palabra del Señor: Nosotros, los que vivamos, los que quedemos hasta la Venida del Señor no nos adelantaremos a los que murieron. El mismo Señor bajará del cielo con clamor, en voz de arcángel y trompeta de Dios, y los que murieron en Cristo resucitarán en primer lugar. Después nosotros, los que vivamos, los que quedemos, seremos arrebatados en nubes, junto con ellos, al encuentro del Señor en los aires. Y así estaremos siempre con el Señor [...]. (ob. cit., p. 391).

En esta caracterización del cielo aparecen elementos como las nubes, que parecen confundirlo con el cielo astronómico. Este cielo también parece ser,

finalmente, una *esperanza* que renace con el nuevo testamento, al ser un destino posible y anhelado de todos los hombres (Herberman, 1912).

Sobre estos asuntos, las interpretaciones del dominio erudito contemporáneas —en el sentido dado por Bourdieu— tomaron posiciones claras. Una de las últimas elucidaciones oficiales de la iglesia católica, la que reúne a la mayor cantidad de cristianos del planeta[7], pertenece al papa Juan Pablo II.

En primer lugar, respecto del cielo como espacio del cosmos, se pronunció en una de sus Audiencias de manera taxativa: «sabemos que el cielo o la bienaventuranza en la que nos encontraremos no es una abstracción, ni tampoco un lugar físico entre las nubes, sino una relación viva y personal con la santísima Trinidad […] es el encuentro con el padre» (Audiencia, 21 de julio de 1999). No debe confundirse, entonces, este uso de la categoría de cielo con aquella parte del universo que sí podríamos identificar con el cielo astronómico: «en el lenguaje bíblico el cielo, cuando va unido a la tierra, indica una parte del universo» (ob. cit.). A pesar de los sentidos espacializados que se desprenden de los pasajes bíblicos, no debe representarse al cielo como una morada localizable en el cosmos: «en sentido metafórico, el cielo se entiende como morada de Dios, que en eso se distingue de los hombres. Dios, desde lo alto del cielo, ve y juzga y baja cuando se le invoca. Sin embargo, la metáfora bíblica da a entender que Dios ni se identifica con el cielo ni puede ser encerrado en el cielo» (ob. cit.). Aún más, las representaciones imaginísticas, en términos generales, se consideran desacertadas: «es preciso mantener siempre cierta sobriedad al describir estas *realidades últimas*, ya que su representación resulta siempre inadecuada» (ob. cit.).

En segundo lugar, la idea del cielo como promesa *post mortem* es reafirmada: «cuando haya pasado la figura de este mundo, los que hayan acogido a Dios en su vida y se hayan abierto sinceramente a su amor, por lo menos en el momento de la muerte, podrán gozar de la plenitud de comunión con Dios, que constituye la meta de la existencia humana» (ob. cit.). En esta

[7] Según el *Annuario Pontificio* publicado por la Secretaría del Estado del Vaticano (2016), existen unos 1.200 millones de fieles en todo el mundo.

reafirmación, no obstante, se vuelve a utilizar una figura espacializada del paraíso accesible para los fieles: «a la representación del cielo como morada trascendente del Dios vivo, se añade la de lugar al que también los creyentes pueden, por gracia, subir, como muestran el Antiguo Testamento […] En este sentido, Jesús habla de recompensa en los cielos» (ob. cit.).

La promesa del cielo está condicionada al juicio que, inmediatamente después de la muerte, le espera al sujeto. Sólo los justos accederán al cielo, mientras que los pecadores serán enviados al infierno (Herberman, 1912; León Azcárate, 2007).

En el infierno o *infernus* (*inferum, inferí*), esa inferioridad y «muerte segunda» en la que se arde con fuego y azufre, se prodigan tormentos inconmutables y eternos a todos los pecadores, en un espacio o lugar bíblico que, según se ha conjeturado en numerosas revisiones, puede o no pertenecer a nuestro mundo. El infierno es definido alternativamente como el castigo eterno, las tinieblas, la confusión perpetua o el tormento de los siglos (Herberman, 1912).

Sobre esta categoría, la iglesia católica, se pronunció recientemente, otorgándole a la representación usual topológica, un sentido metafórico y desustancializado. También en una Audiencia del Papa Juan Pablo II, se establece que «las imágenes con las que la sagrada Escritura nos presenta el infierno deben interpretarse correctamente», de hecho, «expresan la completa frustración y vaciedad de una vida sin Dios. El infierno, más que un lugar, indica la situación en que llega a encontrarse quien libre y definitivamente se aleja de Dios» (Audiencia, 28 de julio de 1999). A este alejamiento conduce el pecado: «[…] el infierno es algo muy diferente: es la última consecuencia del pecado mismo, que se vuelve contra quien lo ha cometido. Es la situación en que se sitúa definitivamente quien rechaza la misericordia del Padre incluso en el último instante de su vida» (ob. cit.).

Considerando estas posiciones, ¿cómo debe entenderse al infierno en la doctrina cristiana del catolicismo, aceptando que no es un lugar sino un alejamiento de Dios? Como una renuncia a la reunión y como infelicidad durante la vida:

> […] por desgracia, el hombre, llamado a responderle en la libertad, puede elegir rechazar definitivamente su amor y su perdón [el de Dios], renunciando así para siempre a la comunión gozosa con él. Precisamente esta trágica situación es lo que señala la doctrina cristiana cuando habla de condenación o infierno […] No se trata de un castigo de Dios infligido desde el exterior, sino del desarrollo de premisas ya puestas por el hombre en esta vida. La misma dimensión de infelicidad que conlleva esta oscura condición puede intuirse, en cierto modo, a la luz de algunas experiencias nuestras terribles, que convierten la vida, como se suele decir, en «un infierno». (ob. cit.).

Según esta doctrina, el infierno, entonces, es uno de los destinos posibles después de la muerte, y se hace real y presente en vida cada vez que se padecen experiencias terribles. La posibilidad de evitarlo, quedó garantizada con la resurrección de Cristo y la esperanza de los mortales.

Algunas religiones que esperan del más allá de la muerte algo relativamente placentero, exigen una contraparte autosacrificial en vida, como los martirios o la fidelidad estricta a ciertos ritos, haciendo al hombre responsable de su propia liberación. Contrariamente, en el cristianismo, la salvación y garantía de resurrección las otorga «un hombre torturado y crucificado, resucitado y exaltado por el mismo Dios de Israel defensor de la justa retribución; retribución que a partir del siglo III a.C. alcanzó, ante la evidencia de su no siempre cumplimiento en vida, dimensiones trascendentes» (León Azcárate, 2007, p. 459).

2.2 Mitos, prácticas y actitudes religiosas en la Argentina, más allá del dominio canónico erudito

2.2.1 Indicadores sobre actitudes religiosas instituidas

En el § 4 del capítulo III, y luego al momento de presentar y analizar nuestros datos en los capítulos IV y V, nos ocuparemos de las características de la muestra de nuestra investigación, que estuvo en parte integrada por un grupo

de niños y padres creyentes en las doctrinas del cristianismo católico. Esta religión abrahámica, monoteísta, basada en las enseñanzas de Jesús y establecidas por un canon bíblico, se actualiza, en el mundo y en nuestro país, en una amplia cantidad de matices que aquí no podemos revisar. Respecto de sus lineamientos primordiales, nos detuvimos en algunos aspectos directamente vinculados con la posición de la doctrina ante la muerte, que, como también veremos, está profundamente relacionada con el pensamiento infantil sobre el más allá y sus razones. No es este el momento de mencionar estas relaciones ni de justificar el recorte realizado de los contenidos de un dogma religioso. Tampoco corresponde aquí discutir la relación entre las representaciones del imaginario cristiano y aquellas encontradas en los niños entrevistados por nosotros. Pero sí es conveniente anticipar que las prácticas cotidianas, aun en sus variedades, se inscriben en una forma general canónica que es la del cristianismo en las versiones eruditas.

Efectivamente, estas formas normativas y explícitas no son una entelequia completamente separable de las prácticas cotidianas. Especialmente en un país como Argentina, que desde el siglo XIX y en los basamentos de su conformación como nación es predominantemente católico, en diferentes sentidos sociológicos (Mallimaci, Esquivel & Giménez Béliveau, 2015). Este predominio se mantuvo y reforzó en diferentes periodos, especialmente durante el siglo XX. En efecto, «la Iglesia Católica logró construir una red de influencia que se desarrolló a lo largo de los gobiernos militares (1955-1958, 1966-1969, 1976-1983), ampliando sus estructuras territoriales y educativas» (ob. cit., p. 257). No obstante, hay quienes sostienen que la presencia de la religión muestra una progresiva disminución: «este predominio católico, visible en la construcción de iglesias y en la presencia de símbolos católicos en escuelas, espacios públicos y centros de salud pública, comenzó a debilitarse hacia fines de los años ochenta» (ob. cit., p. 257), aunque no parece constatarse el proceso de secularización de las sociedades[8], tantas veces anunciado desde el siglo XIX hasta nuestros días

[8] Estando casi extinguidas las tesis sociológicas que postularon para occidente un proceso de secularización irreversible, es imprescindible, no obstante, considerar aquellas

(Korstanje, 2007). Los efectos de este predominio se observan a nivel de las prácticas y las significaciones sociales compartidas de muchas generaciones de argentinos, especialmente entre los padres de los niños de nuestra muestra. Y aunque los símbolos y las formas en las que la religión se expresa cambien con el tiempo, el abandono de algunas por otras nuevas no da cuenta de una secularización, al menos en lo que respecta a las ideas sobre la muerte.

Actualmente, la religión parece ser una de las usinas productoras de significaciones sociales más potentes de la sociedad argentina[9]. Aunque en nuestro país no existen censos específicos y sistemáticos sobre el culto religioso, los estudios disponibles indican que la religión, y el catolicismo en particular, promueve, organiza y reproduce una gran cantidad de prácticas cotidianas de nuestra cultura, y, en términos generales, de las actitudes ante la muerte.

En el año 2008, un grupo de investigadores del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales del CONICET, realizó la «Primera encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina»[10] (Mallimaci, Esquivel & Irrazábal, 2008), de donde se desprenden los datos que sintetizamos a continuación:

---

reconfiguraciones de lo sacro (Beyer, 1999; Casanova, 1994; Habermas & Ratzinger, 2005; Korstanje 2007; Turaine, 2005). En efecto, tal como señala Frigerio (2007), «el proceso que caracteriza a la sociedad moderna no es el de secularización, sino el de *desacralización* de la sociedad. "Una firma religiosa monopólica intentará ejercer su influencia sobre otras instituciones y de esta manera, la sociedad se verá sacralizada. Por sacralizada, entendemos que los aspectos principales de la vida, desde la familia a la política, estarán imbuidos de símbolos, retórica y rituales religiosos. [...] Cuando el Estado ya no reconoce las exigencias de una firma monopólica la legitimidad exclusiva, deviene la desacralización." (Stark & Iannaccone, 1993, p. 254)». Por otra parte, la desacralización no necesariamente se corresponde con la disminución de la importancia de la religión en la vida de los individuos.

[9] Las creencias, prácticas y sentidos de la religiosidad en Argentina y Sudamérica han sido investigados mucho más exhaustivamente en los periodos pre y post colombinos hasta el siglo XIX, que en la actualidad. A través del análisis de bibliografía, rituales, arquitectura, símbolos, organizaciones civiles, etc., se han investigado las expresiones que adoptó la religiosidad en el pasado (véase, por ejemplo, la obra colectiva compilada por Caretta y Zacca (2012), o los trabajos del Grupo de Investigación «Imágenes de la Muerte: La muerte y el morir en el mundo iberoamericano», con sede en la Universidad de Rio de Janeiro y acreditado por el CNPq de Brasil).

[10] Tipo de estudio: muestra polietápica probabilística superior, con selección de conglomerados mediante azar sistemático en un primer momento y con cuotas de sexo y edad ajustados a los parámetros poblacionales posteriormente. Margen de error: +–2%. Nivel de confiabilidad: 95%. Cantidad de casos: 2.403. Alcance del estudio: República Argentina. Período de relevamiento de datos: enero y febrero de 2008 (Mallimaci, Esquivel & Irrazábal, 2008).

i) Nueve de cada diez argentinos cree en Dios. Esto significa que el porcentaje de no creyentes/agnósticos es muy bajo en comparación con los valores de otros países de la región, como Uruguay, Paraguay o Chile: 4,9% no cree en absoluto en Dios y el 4% tiene dudas sobre su existencia —agnosticismo—. Esta creencia en Dios, que no distingue la orientación particular de la religión a la que refiere, da cuenta de una alta religiosidad general de la población, al menos referida a la esfera privada de las creencias.

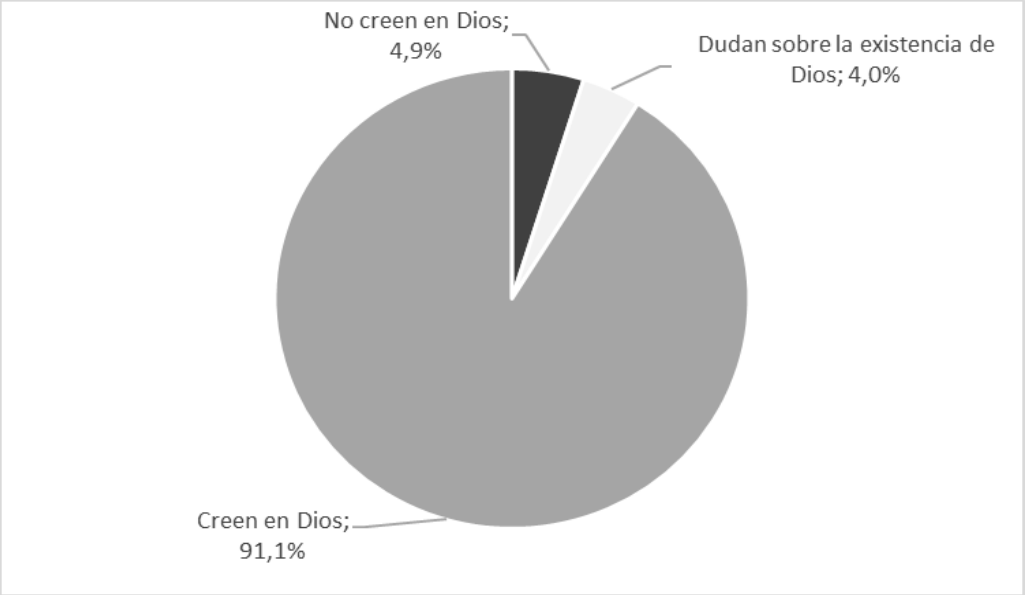


Figura 1 *- Creencias sobre Dios en la Argentina. (Elaborada en base a los datos de Mallimaci, Esquivel & Irrazábal, 2008)*

ii) *Dios* es una categoría con significación polisémica en nuestro país, aunque presenta todas las marcas de la concepción judeocristiana de las escrituras bíblicas. Entre las definiciones usuales halladas por los investigadores, se encuentran la de un «ser supremo» (37,2%), un «creador del mundo» (27,3%) o un «padre» (21,2%). Así, las representaciones de «un Dios lejano, autoritario o benévolo, se combinan a menudo, como es típico de la cultura judeocristiana, extendida en la Argentina, donde el naturalismo, el trascendentalismo y el humanismo forman parte del concepto de deidad» (Mallimaci, Esquivel & Giménez Béliveau, 2015, p. 258 [t]).

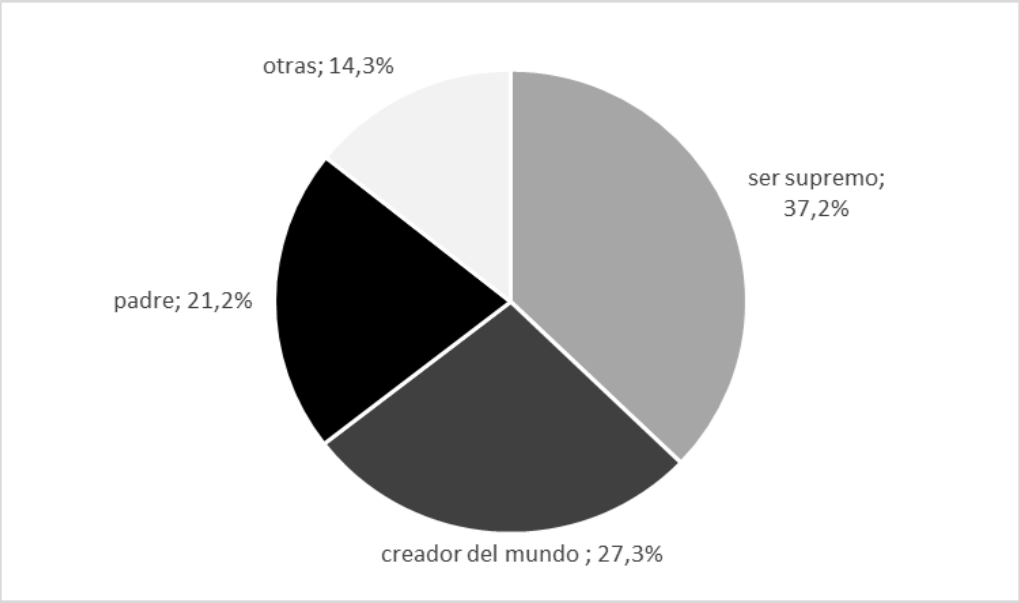


Figura 2 *- Definiciones usuales de «Dios» en la Argentina. (Elaborada en base a los datos de Mallimaci, Esquivel & Irrazábal, 2008)*

iii) El catolicismo/cristianismo es la religión más difundida y representa al 76,4% de la población argentina[11]. El resto se distribuye entre indiferentes (11,3%), evangélicos (9%), testigos de Jehová (1,2%), mormones (0,9%) y otras religiones (1,2%, valor dentro del que se encuentran al judaísmo, al islam, al umbanda o africanismo, al budismo y al espiritismo).

[11] Respecto de una investigación chilena, Valenzuela (2008) realiza una distinción muy oportuna para una investigación como la nuestra, aunque no disponemos de datos locales suficientes como para recrearla. Creemos, no obstante, necesario recordarla, en vistas a la distinción entre familias *creyentes* y *mixtas*, a la que nos referiremos al caracterizar la población de la muestra: «Católico activo: son católicos observantes, asisten a misa, al menos, una vez por semana y declaran sentirse parte de la iglesia […]. Católico común: son católicos no observantes, asisten a misa menos de una vez a la semana, pero afirman sentirse parte de la iglesia […]. Católico pasivo: son católicos no observantes, asisten a misa menos de una vez a la semana y no se consideran parte de la Iglesia» También se pueden identificar «católicos 'alejados', 'católicos a mi manera'» o «católicos observantes» residuales, que se sienten parte de la Iglesia, pero no se prestan para una caracterización precisa (pp. 26-28).

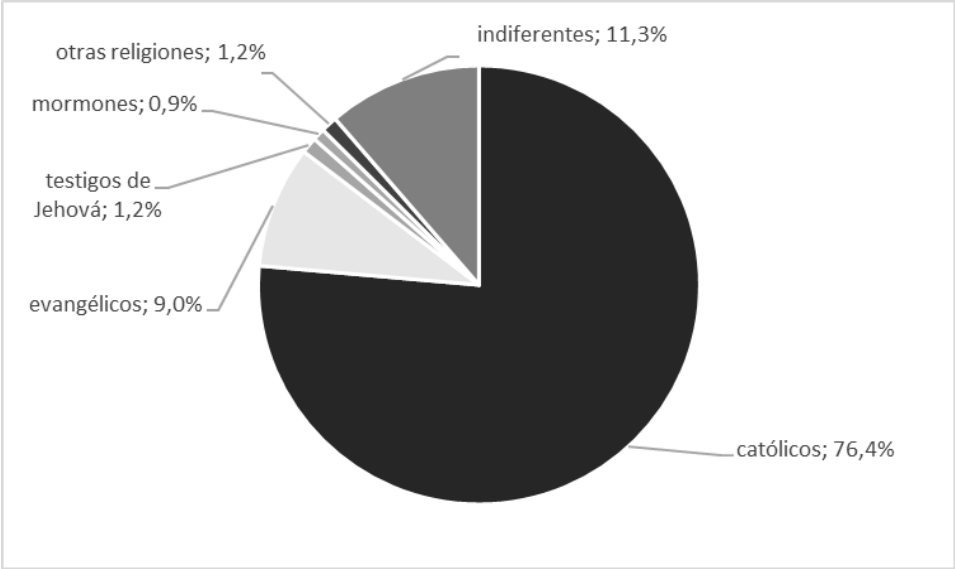


Figura 3 - Diversidad de cultos en la Argentina. (Elaborada en base a los datos de Mallimaci, Esquivel & Irrazábal, 2008)

iv) Los ritos de pasaje social (Finol, 2001; Turner, 1988), y los accesos a la vida social de carácter simbólico instituidos también se encuentran mayoritariamente influenciados por la iglesia católica a través de sus sacramentos. Entre los valores más destacables se encuentran que el 95% de los argentinos está bautizado y el 73,1% se casó o se casaría en una iglesia católica.

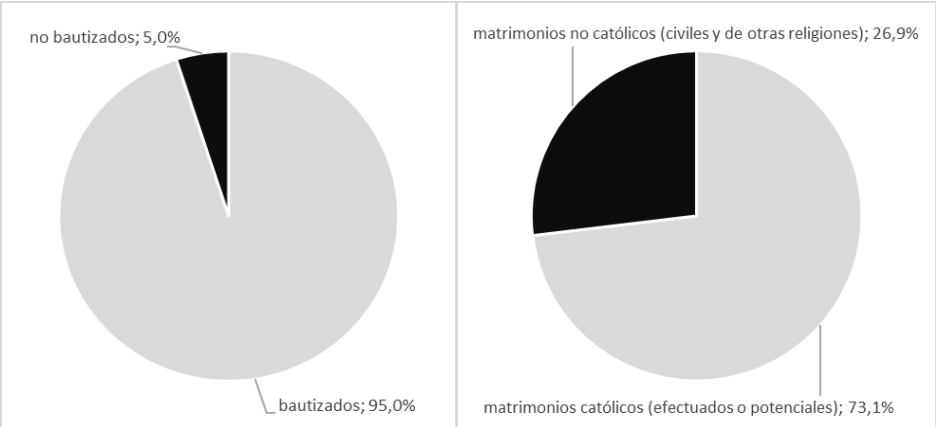


Figura 4 *- Prácticas católicas en la Argentina. Bautismo y matrimonio. (Datos de Mallimaci, Esquivel & Irrazábal, 2008)*

v) Finalmente, la religiosidad es más hallable entre mujeres que entre hombres (93.6% vs. 88.3%), y aumenta con la edad de los sujetos y con la disminución de su posición social, determinada en función del nivel educativo alcanzado (a mayor educación, menor porcentaje de creyentes). Por otra parte, la región rioplatense y ciudadana —a la que pertenece la muestra de nuestra tesis— es la que mayor indiferencia a la religión evidencia en todo el país (18% vs. 1,8% en el noroeste argentino).

Estos indicadores dan cuenta de una serie de adhesiones explícitas comunicadas en una encuesta («identificación religiosa» y «pertenencia», siguiendo a Valenzuela, 2008), así como de las prácticas realizadas masivamente, con independencia de su fidelidad o desviación respecto del canon erudito. De los indicadores mencionados se puede destacar el peso específico que tiene el cristianismo en nuestra región. Al mismo tiempo, los datos revelan la autopercepción mayoritaria de los creyentes católicos, la significación de Dios y la magnitud estadística de este grupo en el contexto nacional. De igual modo, estas observaciones sobre la religión nos permiten precisar algunos de los diversos aspectos que hacen a la muerte en tanto objeto de conocimiento, ya que los significados de la cesación de la vida se ven modulados por las creencias, imaginarios y prácticas de este dominio en el que se ofrece una solución posible al problema/misterio al que nos referimos anteriormente.

Es cierto que entre los trabajos académicos sobre la religión en Argentina existe una tendencia a sostener o dar por sentado el «monopolio» del cristianismo en la producción de la subjetividad y la identidad social local. Los datos anteriores abonan esa posición ya que, al menos cuantitativamente, el cristianismo es la religión más extendida. Sin embargo, algunos especialistas creen que esta posición debe ser matizada o, al menos, fundamentada empírica y teóricamente:

> [...] el monopolio religioso católico habría determinado tanto a las identidades religiosas como a las creencias de los individuos y comprendería todas las prácticas religiosas socialmente legítimas. Esta visión funde dimensiones cuya correlación no debería darse por sentada,

> sino que debería ser objeto de examen. Establece una relación unilineal entre el monopolio de la *legitimidad* social, el monopolio de las *creencias* religiosas existentes y su efecto sobre la *identidad* de los creyentes. Postula, por lo tanto —aun cuando lo haga tácitamente— una fuerte identificación entre legitimidad, creencias e identidad. (Frigerio, 2007, p. 90).

En nuestro caso, no intentamos realizar una fusión de las categorías sociológicas implicadas —legitimidad, creencia, identidad y otras—, para confundirlas todas en el campo de la religión dominante, sino balizar un *contexto* que, desde nuestra perspectiva, forma parte del *marco epistémico*[12] o cosmovisión del mundo (Piaget & García, 1982) dentro del cual los conocimientos individuales son producidos.

Además de los sentidos canónicos del dominio erudito, para caracterizar los imaginarios religiosos es fundamental revisar un campo igualmente relevante, a los fines de nuestro estudio: el de los mitos y las actitudes religiosas populares, instituidos en ritos y prácticas cotidianas.

2.2.2 Creencias y prácticas cotidianas de corte religioso

En el terreno de las prácticas y los intercambios sociales cotidianos (Abric, 2001; De Certeau, 1996; Heller, 1994) se pueden encontrar hibridaciones y creaciones históricas originales, propias de la dinámica de la reproducción social y cultural[13] (Bourdieu, 2007; 2012; Gutiérrez, 2012). En razón de la gran cantidad de niveles de significación que pueden ubicarse en esta encrucijada,

---

[12] La noción de *marco epistémico* intenta mostrar cómo los aspectos sociales de un paradigma se vuelven indisociables de aquellos estrictamente epistemológicos, operando a la manera de una ideología que modula el desarrollo del conocimiento de los sujetos o de la ciencia.

[13] Utilizamos de manera intercambiable muchos términos —como reproducción cultural o social, de significados, entro otros— que en sentido estricto no son equivalentes. Aquí se podría hacer una distinción en la que no podemos profundizar y que suplimos con la recomendación de la lectura del capítulo de Willis (1993) elocuentemente titulado «Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción».

> […] la vida cotidiana se constituye en un lugar estratégico para pensar a la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras, del escenario de la reproducción y simultáneamente de la innovación social. (Sana Reguillo, 2000, p. 77).

Aunque los significados que pueden identificarse en las prácticas sociales populares (Canclini, 1987) no se confundan con el pensamiento individual, son elocuentes acerca de una forma instituida de concebir el mundo. No porque las prácticas sean la manifestación exterior de un pensamiento colectivo anterior e independiente de las interacciones, sino porque allí mismo, en el nivel de las interacciones sociales, tiene lugar el proceso de significación de la realidad que puede ser interpretado. De este modo, entendemos a las prácticas como el nivel ontológico de las significaciones culturales y sociales. Estas forman parte del «contexto» social, y son, a la vez, posibles por la participación de los sistemas de pensamiento individuales[14].

El nivel cotidiano de las interacciones privadas o familiares cercanas se encuentra, en sociedades como la nuestra, cada vez más articulada con la esfera pública (Canclini, 1997), fenómeno que dio lugar a categorías como las de «intimidad pública» (Arfuch, 2005) o «extimidad» (Sibila, 2008). Posiblemente no haya existido otro periodo de la historia del hombre en el que se redefiniera tan notablemente la permeabilidad de la esfera privada hacia la pública y viceversa, a partir de la institución de ciertos canales de comunicación masiva (Adler-Lomnitz, 2013; Buckingham, 2013; Cantero, 2012; Elmiger, 2010; Soto, 2009; Thompson, 2015; Violi, 2008):

> Es posible, entonces, construir puentes entre lo cotidiano y la esfera pública, porque, siguiendo a Habermas (1990), las pretensiones de validez para legitimar la propia acción dejan de extraerse de unos órdenes

[14] Ni los significados sociales instituidos en prácticas pueden reducirse al pensamiento individual, ni este a los primeros. En la intersección de ambos niveles podemos encontrar la dinámica dialéctica de la reproducción de la cultura (Bourdieu & Passeron, 1977), entendida como un «proceso que mantiene o perpetúa las características de una estructura social a través del tiempo» (Giddens, 2000, p. 350), aunque nunca de manera idéntica.

> superiores (morales y políticos) y se viven más como un proceso de entendimiento, de consenso. Hoy, la posibilidad de la palabra colectiva en torno a la vida cotidiana, debida en parte al papel jugado por los grandes medios de comunicación que han trastocado las fronteras entre lo privado y lo público, a través, por ejemplo, de los llamados *talking shows*, y a la presión creciente de las «minorías» que se hacen visibles en el espacio público, abre un debate social en torno a las prácticas y a los discursos que la legitiman. (Sana Reguillo, 2000, p. 83).

Más allá de esta marca de época que consiste en la exposición de actividades que décadas atrás pertenecían al estricto ámbito privado, la expresión de las creencias religiosas no parece haber sufrido un pasaje lineal de lo privado a lo público, sino una multiplicación en sus formas y contenidos. La variabilidad que se encuentra al poner el foco de la indagación en las prácticas cotidianas de corte religioso, es enorme, algo esperable e informado en investigaciones sobre historia de las religiones (Bastian, 2012; Mallimaci & Giménez Béliveau, 2007; Viotti, 2011). Es así que,

> […] la pluralidad religiosa constituye una de las temáticas más relevantes de los últimos tiempos en lo que hace a la consideración del fenómeno religioso en general y latinoamericano en particular. Una pluralidad que se explicita en la vigencia de una multiplicidad de instituciones, organizaciones, grupos y movimientos religiosos, presentes en la sociedad, coexistiendo, confrontando y/o compitiendo, donde no sólo se manifiestan de distintas maneras los llamados «bienes de salvación», sino donde a su vez el amplio espectro de las creencias y de las prácticas religiosas abarca desde las propuestas institucionales en sus distintas variantes, hasta los planteos individuales de los sujetos y los procesos de fuerte autonomización de los mismos. (Ameigeiras, 2008, p. 59).

En particular, las actividades realizadas por los grupos de creyentes de una misma religión masiva como el cristianismo, varía en función de los sectores socioeconómicos considerados y de la cultura y región en la que tienen lugar (Bianchi, 2004; Cabrera, 2006; Miguez, 2000; Soneira, 2001). Desde el

origen de los dogmas institucionalizados, podemos encontrar múltiples manifestaciones, interpretaciones o combinaciones de sistemas de creencias (Eliade, 1972), aunque las modalidades de creencias «a la carta» parecen dificultar los intentos teóricos de sistematización y reducción. Lo que aquí nos interesa no es tanto la modalidad particular que el canon religioso adopta en cada grupo social —como ajuste o desviación respecto de las actividades prescriptas y prohibidas— sino el tipo de conocimiento social del que dan cuenta, para situar su papel en la producción de los conocimientos infantiles.

En verdad, una discusión adecuada del problema de las prácticas sociales religiosas nos alejaría de los objetivos de este apartado en el que, simplemente, pretendemos señalar que una serie de instituciones sociales consolidadas en la población que estudiamos, parece operar de manera efectiva sobre el pensamiento infantil. Nos ocuparemos aquí, entonces, de presentar algunas de las prácticas, representaciones y creencias populares de corte religioso —*sistemas de creencias folklóricos*—, relacionadas con la muerte, que los sujetos que entrevistamos mencionaron recurrentemente bajo diversas formas, como veremos en el capítulo IV.

A diferencia de lo que se observa en los imaginarios religiosos canónicos sobre la muerte, mencionados en párrafos anteriores, estos sistemas de creencias folklóricos son mucho menos explícitos y conscientes para sus actores, aunque no menos sistemáticos y poderosos en sus efectos (Ariès, 1983; Santillán, 2009; Semán, 2010; Sudnow, 1971). En sentido amplio, estas prácticas cobran la forma de ritos cotidianos, transmisión de leyendas, representaciones clisé o discursos, así como distintas actitudes en acuerdo con el imaginario sobre la muerte presente en productos culturales masivos, como el cine, la televisión y la literatura.

Mitos y ritos populares sobre la muerte en Argentina

Las creencias y las prácticas sociales y culturales pueden ser estudiadas bajo las formas que la antropología definió como *mitos* y *ritos*, respectivamente. En sus variantes contemporáneas, ambos nos ofrecen enunciados formateados que «explican el mundo» y prescriben de qué manera se debe actuar ante

situaciones específicas, volviéndolo inteligible y legitimando los aspectos en él naturalizados. La vida cotidiana encuentra su justificación última en las narrativas míticas y se realizan en rituales que imponen las instituciones de la cultura.

El tratamiento de la muerte y la noción misma de lo que significa morir es un asunto cultural que se encuentra «codificado» en prácticas y creencias. En Argentina, y en particular en la región rioplatense a la que pertenece la población de nuestro estudio, se encuentran con una notable frecuencia ciertas creencias acerca del después de la muerte, de las almas, el cielo y otras entidades que usualmente se representan en obras de artes plásticas. Es de manera retrospectiva, apoyándonos en los resultados que presentaremos más adelante, que podemos delimitar en este apartado aquellas creencias que resultaron privilegiadas por lo niños y los adultos a la hora de dar cuenta de la muerte. La apropiación de estas creencias por parte de los sujetos es, en definitiva, lo que constituye uno de los aspectos fundamentales de la comprensión de la muerte. Es por ello que la caracterización de ciertas creencias y prácticas folklóricas permite aproximarse a las propiedades de la muerte como objeto de conocimiento.

Ahora bien, ¿qué entendemos por *mito* y por qué puede ser útil retomar esta categoría antropológica para circunscribir al campo de fenómenos que definen a la muerte como objeto social? Aunque no existe una única definición y alcanzarla encierra serias dificultades (Goody, 1961), creemos, siguiendo a Eliade, que

> [...] la definición que parece menos imperfecta, por ser la más amplia, es la siguiente: el mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los «comienzos». Dicho de otro modo: el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el relato de una «creación»: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser. El mito no habla de lo que ha sucedido realmente, de

> lo que se ha manifestado plenamente. Los personajes de los mitos son Seres Sobrenaturales. Se les conoce sobre todo por lo que han hecho en el tiempo prestigioso de los «comienzos». Los mitos revelan, pues, la actividad creadora y desvelan la sacralidad (o simplemente la «sobre-naturalidad») de sus obras. En suma, los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de lo «sobrenatural») en el Mundo. Es esta irrupción de lo sagrado la que fundamenta realmente el Mundo y la que le hace tal como es hoy día. Más aún: el hombre es lo que es hoy, un ser mortal, sexuado y cultural, a consecuencia de las intervenciones de los seres sobrenaturales. […]. (Eliade, 1991, p. 6).

Al respecto, es imprescindible subrayar un hecho esencial acerca de estos relatos míticos:

> […] el mito se considera como una historia sagrada y, por tanto, una «historia verdadera», puesto que se refiere siempre a realidades. El mito cosmogónico es «verdadero», porque la existencia del Mundo está ahí para probarlo; el mito del origen de la muerte es igualmente «verdadero», puesto que la mortalidad del hombre lo prueba, y así sucesivamente. (Eliade, 1991, p. 6).

Esta definición contiene elementos fundamentales para la caracterización de las creencias populares sobre la muerte: el mito nos explica por qué lo que es, es; y lo hace operando inversiones o trastrocamientos fundamentales del orden conocido:

i) Lo que se cuenta, al menos en una parte de un mito no se pone en duda: se trata de una historia sagrada y absolutamente verdadera, que narra y explica, al mismo tiempo, los hechos del mundo de todos los tiempos.

ii) Los entes del mundo y lo que en él sucede, son el resultado de la voluntad de seres sobrenaturales y los mitos usualmente narran el acto de creación de las cosas tal como las conocemos y de las entidades desconocidas e inaccesibles, pero verídicas.

iii) El tiempo mítico no es el de la vida cotidiana: siempre refiere a un más allá del «antes» y del «después» que no puede ser inscripto en el decurso de los

procesos históricos corrientes. El tiempo mítico transgrede la linealidad del tiempo conocido y refiere tanto al pasado como al presente y al futuro, porque es simultáneamente histórico y ahistórico.

Por otra parte, los mitos utilizan las analogías y las parábolas como manera de significar masivamente hechos infinitamente diversos que pasan a formar parte de una misma razón:

> Todo mito plantea un problema y lo trata mostrando que es análogo a otros problemas; o bien el mito trata simultáneamente varios problemas mostrando que son análogos entre sí. A este juego de espejos, imágenes que se devuelven unas a otras, jamás corresponde un objeto real. (Lévi-Strauss, 1986, p. 157).

De este modo, es posible afirmar que,

iv) la lógica de los mitos es la de la significación opositiva del lenguaje, donde lo fundamental no es la materialidad de los elementos ni las realidades aludidas. Mediante esta lógica se circunscribe un punto problemático del mundo —la muerte, la sexualidad, la identidad, entre otros temas míticos fundamentales— y se lo contornea distribuyendo valores de significación.

v) no existe una única interpretación del mito y las referencias especulares a problemas análogos habilita diferentes niveles de explicación y de sentidos. La polisemia es uno de sus rasgos fundamentales.

Por otra parte, el mito cumple una función central en la discriminación de *historias falsas* e *historias verdaderas*. El mismo texto mítico es el que permite establecer la diferencia entre unas y otras:

> […] en las sociedades en que el mito está aún vivo, […] se distinguen cuidadosamente los mitos —«historias verdaderas»— de las fábulas o cuentos, que llaman «historias falsas». Los Pawnee hacen una distinción entre las 'historias verdaderas' y las 'historias falsas', y colocan entre las historias 'verdaderas', en primer lugar, todas aquellas que tratan de los orígenes del mundo; sus protagonistas son seres divinos, sobrenaturales, celestes o astrales. A continuación, vienen los cuentos que narran las aventuras maravillosas del héroe nacional, un joven de humilde cuna que llegó a ser el salvador de su pueblo, al liberarle de monstruos, al librarle del

> hambre o de otras calamidades, o al llevar a cabo otras hazañas nobles y beneficiosas. Vienen, por último, las historias que se relacionan con los *medicine-men*, y explican cómo tal o cual mago adquirió sus poderes sobrehumanos o cómo nació tal o cual asociación de chamanes. Las historias 'falsas' son aquellas que cuentan las aventuras y hazañas en modo alguno edificantes del coyote, el lobo de la pradera. En una palabra: en las historias 'verdaderas' nos hallamos frente a frente de lo sagrado o de lo sobrenatural; en las 'falsas', por el contrario, con un contenido profano, pues el coyote es sumamente popular en esta mitología como en otras mitologías norteamericanas, donde aparece con los rasgos del astuto, del pícaro, del prestidigitador y del perfecto bribón. (Eliade, 1991, p. 7).

En ambos casos, las historias cumplen los requisitos de legitimación de lo real, pero en un caso la historia es fiable, en otro no, aunque se la utiliza con funciones análogas (Arias, 2001). Esta distinción es interesante para nuestra investigación porque en los argumentos de los niños y de los adultos es posible hallar, una y otra vez, la referencia a imágenes y creencias míticas de ambos tipos (Delval & Murià, 2008). Algunas de ellas son verídicas para el sujeto, otras son consideradas fábulas inverosímiles. Estas últimas son igualmente eficaces para explicar algo que, de otro modo, parecería quedar sin sentido.

Por ello, subrayamos un último aspecto:

vi) el mito establece una distinción entre historias creíbles e historias no creíbles, aunque igualmente utilizadas para darle sentido a los hechos de la vida cotidiana.

Cada uno de estos seis puntos es posible reencontrarlos en las explicaciones adultas sobre la muerte humana, sobre la vida y sobre el morir. Como veremos al revisar los estudios antecedentes y al analizar nuestros propios datos, la idea y la actitud adulta sobre la muerte en occidente apela insistentemente a creencias instituidas, con estas características propias de los mitos. El folklore y la tradición dan cuenta de una serie de mitos acerca del origen de la vida, del más allá y de las causas o razones de la muerte, que no son exactamente fieles a la doctrina religiosa ni a los conocimientos biológicos. Se trata de una interpretación y significación del mundo en los términos de una

serie de representaciones, imágenes, creencias que no se ponen en duda, que funcionan en el ámbito intermedio de lo público y lo privado, volviendo comprensible lo incomprensible.

En Argentina, la creencia en un Dios personal —a la manera católica— parece estar consolidada e ir en aumento con el tiempo. Esta creencia en Dios supone la aceptación de un creador de vida y una agencia volitiva respecto de tragedias, enfermedades, muertes tempranas —«la voluntad de Dios»—. Existen alternativas análogas a la creencia en el Dios bíblico, como las representaciones de alguna fuerza, espíritu o entidad sobrenatural que mueve y explica el mundo. Todas ellas integran el sistema religioso local, bajo una forma mitológica, como se observa en la siguiente tabla.

	Año 1984	**Año 1991**	**Año 2000**
Hay un Dios personal	56 %	56 %	72 %
Hay alguna clase de espíritu o fuerza vital	23 %	26 %	5 %
No sé qué pensar	8 %	9 %	5 %
Realmente no pienso que exista ningún tipo de Dios, espíritu o fuerza vital	6 %	5 %	3 %
No sabe	8 %	4 %	4 %

Figura 5 *- Creencias en Dios o en alguna agencia creadora, en Argentina. Porcentaje de acuerdo de los sujetos con las frases mencionadas. (Fuente: Frigerio, 2007[15])*

Otras creencias relacionadas con la muerte también parecen tener una orientación predominantemente cristiana-católica —alma, demonio, existencia después de la muerte, etc.—. No obstante, respecto de las entidades en las que mayoritariamente se cree, encontramos elementos que pertenecen a otros

[15] Los valores analizados por Frigerio y publicados por Carballo (2005) aparecen en el *World Values Survey* realizado por Gallup, una red global de científicos sociales que estudian los valores y su impacto en la vida social y política, con sede en Estocolmo, Suecia [www.worldvaluessurvey.org]. Las cifras resultan de interés por ser la única secuencia de datos comparativos disponible en nuestro país.

imaginarios y sistemas de creencias. A su vez, desde el punto de vista de los contenidos de las creencias, muchas se encuentran interferidas por ideas paganas o provenientes de otras religiones —como la idea de reencarnación— (Carballo, 2005).

	Año 1984	Año 1991	Año 1995	Año 1999
Dios	83 %	90 %	93 %	95 %
La vida después de la muerte	44 %	54 %	64 %	56 %
El alma	62 %	75 %	82 %	81 %
El demonio	34 %	44 %	50 %	45 %
El infierno	31 %	38 %	43 %	40 %
El cielo	44 %	65 %	72 %	76 %
El pecado	49 %	68 %	74 %	78 %
La reencarnación	27 %	44 %	-	42 %

Figura 6 *- Distribución porcentual de algunas creencias de los argentinos, relacionadas con la muerte. (Fuente: Frigerio, 2007)*

Las nociones de origen católico se presentan por momento hibridadas con parte del folklore local, como aquellas que vinculan a Dios y la imaginería religiosa del después de la muerte —el cielo, los espíritus, la trascendencia— con las creencias en el papel de los sueños y las «revelaciones», por ejemplo. Así, «las creencias de que "el futuro puede revelarse en sueños" o que "los familiares muertos pueden ayudar a los vivos a resolver sus problemas" obtienen porcentajes significativos (46% y 40%)[16] […]» (Frigerio, 2007, p. 20). Otra creencia recurrente que muestra la investigación citada, es la que refiere a la ayuda que pueden prestar los ángeles a las personas vivas (62% lo aceptaba en 1999), especialmente si estos refieren a familiares o personas conocidas fallecidas.

[16] Medición de 1999.

El caso de la creencia en el cielo merece una mención especial. Si bien respecto del contenido vimos que en nuestro país se da un ajuste a la imaginería cristiana del paraíso, típicamente representada en obras de arte clásicas y actuales (Vila, 2010), la indiferenciación que encontramos en nuestras indagaciones entre el cielo-paraíso y el cielo astronómico, es completa (Lenzi & Tau, 2011). Esta indistinción no siempre está presente en las imágenes pictóricas y literarias (Russell, 1998), por lo que parecería ser una particularidad local. Como veremos luego en nuestros resultados, y en acuerdo con lo observado en otras investigaciones latinoamericanas (Vázquez Palacios, 2012), el mito popular del cielo o paraíso se encuentra fuertemente asociado a experiencias terrenales de placer, cese del sufrimiento o a las prácticas hedonísticas de la civilización occidental (Delumeau, 2000).

> Tanto católicos como evangélicos hacen mención a diferentes tipos de ángeles que estarán al cuidado y atención de todo lo que se requiera en el reino de Dios. Para los evangélicos, estos ángeles generalmente aparecen en coros tocando instrumentos, algunos de ellos muy parecidos a los que hay aquí en la tierra (flautas, arpas, trompetas, panderos, mandolinas, guitarras, entre otros) que juntamente con las almas buenas entonarán cantos a Dios. (Vázquez Palacios, 2012, p. 28).

Para Thomas (1983), estas imágenes que «se conforman sobre la vida después de la muerte, son modelos generados a raíz de la necesidad del hombre de apaciguar, tolerar y sobrellevar el resultado de la muerte del otro» (Palacios, 2012, p. 26). En un sentido cercano a este, se ha señalado que las referencias publicitarias y el discurso cotidiano sobre las vacaciones y los destinos turísticos virginales, utilizan, no casualmente, las imágenes del paraíso, el más allá y la mitología general de la salvación purificante (Cardona, et al., 2015). También es usual representar al paraíso «en una claridad y una primavera perpetuas […]. Los primeros asharíes [seguidores del filósofo y teólogo Al Ash´ari] insisten sobre el carácter incomparable e inefable de los gozos paradisíacos» (Ob. cit., p. 3).

Las referencias a la luminosidad del paraíso también expresan una asociación fuerte con las ideas sobre el cielo astronómico. El sol y otras estrellas son uno de los elementos típicos de las imágenes de los dibujos infantiles sobre la muerte y de las representaciones sociales correspondientes (Prior & Bloor, 1993). Asimismo, en el discurso adulto se encuentran, además de estos mismos elementos de claridad radiante, una suerte de equivalencia entre los muertos y la luz: las personas fallecidas se van a una estrella o se convierten en una estrella que nos ilumina desde el cielo. En algunas referencias populares se puede distinguir la metáfora de la transformación en luz, cada vez que una persona muere[17]. Más adelante intentaremos mostrar por qué este es un ejemplo típico de «historia falsa» pero eficaz (Eliade, 1991), que, a modo de narrativa popular, convive con los mitos indubitables.

Entre las prácticas rituales relacionadas con la muerte en nuestro país, también predominan aquellas promovidas por la fe cristiana. Las ceremonias de recordación y disposición de los cuerpos son típicamente católicos. Los entierros en cementerios urbanos tienen, no obstante, la marca tabú del duelo que debe ser ocultado. Los cementerios urbanos suelen estar amurallados, por lo que no son visibles para quienes transitan sus alrededores. En el caso de los niños, es improbable que, ante esta configuración del espacio (Carballo, Batalla, & Lorea, 2006), puedan tener contacto con los espacios de inhumaciones sin haber tenido la experiencia cercana de una muerte.

Respecto de la ceremonia del velorio, consiste, en nuestro medio, en el acto de «preparar el cuerpo para su depósito final, es una práctica […] en la que el cuerpo se presenta en su cajón/ataúd en una casa de servicios fúnebres —en la mayoría de los casos—» (Platero, 2009, p. 97). Este ritual es concebido como un espacio público de despedida, que dura algunas horas o un día entero y tiene connotaciones tanto negativas como positivas (Ob. cit., 2009).

Por otra parte,

---

[17] En esta equivalencia frecuente entre la muerte y la luz se apoyaron los investigadores del instituto DeathLAB de Nueva York para elaborar un proyecto de cementerios urbanos ecológicos en los que las tumbas irradien luz durante un tiempo equivalente al que dura un duelo (Rothstein, 2016).

> los ritos que se llevan a cabo en nuestra sociedad para evacuar a los difuntos, respetan una serie de actos o secuencias determinadas, donde el velorio o sus alternativas, aparecen como el momento para despedir a la persona fallecida. Una vez concluido, es necesario determinar qué hacer con el cuerpo y definir el lugar de descanso final. De acuerdo a las elecciones que se realizan en este momento, será el tratamiento que se da al cadáver y el espacio en que se lo deposite. (Ob. cit., 2009, p. 114).

Tanto la sepultura, como acto de dar entierro, y el cementerio, como el espacio de reposo y recordación, son dos prácticas masivas en Argentina. Los tipos de sepulturas y los cementerios pueden mostrar variaciones, pero todas comparten la inscripción en una serie de eventos pautados de relocalización y descanso. Muchas veces, las decisiones acerca de las formas que adoptará el entierro y el tipo de cementerio elegido son tomadas por la propia persona antes de fallecer, algo que establece una ética del respeto por la voluntad de cada quien (Ob. cit., 2009).

Respecto de otras creencias menos cercanas a la religión cristiana, las investigaciones sobre creencias, mitologías urbanas y ritos, no dan cuenta de una extendida «utilización de prácticas esotéricas» (Carballo, 2005): «El porcentaje de quienes […] declaran practicar yoga, meditación o control mental, consultar a terapeutas alternativos, curanderos, adivinos o tomar flores de Bach es bajo, oscilando entre un 4% y un 6%» (Frigerio, 2007, p. 20)[18].

En cuanto a los mitos rurales regionales, propios del ámbito indígena y criollo, no encontramos referencias a ellos en las entrevistas y por ese motivo decidimos no ocuparnos aquí de algunos de ellos. En la cultura ciudadana actual y en particular en las nuevas generaciones, mitos y leyendas sobre deidades locales parecen tener poco o nula influencia en sus representaciones de la muerte. Dioses como la Pachamama y Nguenechén o personajes como el Llastay,

---

[18] Estos datos no necesariamente indican ausencia de creencia, puesto que «hay que considerar que probablemente haya una relativamente alta *creencia* en los poderes de estos especialistas, y un menor *consumo* de sus servicios, como muestra la investigación de Esquivel et. al. (2001) para el barrio de Quilmes –o, quizás, una menor predisposición a reconocer públicamente su utilización.

el Pombero, el Futre o la Llorona, junto con otros de dominios más extendidos, como las Brujas, el Lobisón, el Basilisco, la Difunta Correa y el Familiar (Carrizo, 1953; Colombres & Scafati, 2009; Gentile, 2009; Pedrosa, 2010), no forman parte de los relatos y las representaciones de los niños entrevistados. Tampoco se hallan referencias a estas entidades en las entrevistas a adultos, una población probablemente alejada de las prácticas de narración oral que funcionan como vehículo privilegiado para la reproducción de estas creencias (Gaiser, 2010). Todas ellas se encuentran mucho más influenciadas por las imágenes y las representaciones internacionalizadas que promueve y reproducen el cine, la televisión y los grandes medios masivos de comunicación de nuestros días.

Muerte y medios de comunicación masiva

Las significaciones sobre la muerte y el morir están fuertemente influenciada por los productos, imágenes y discursos reproducidos por los medios de comunicación masiva. Entre ellos, debemos añadir a las redes sociales y otras vías de propagación e institución de creencias compartidas, especialmente entre los jóvenes (Morduchowicz, 2008).

La industria cultural del espectáculo presenta lenguajes multifacéticos que recrean la paradoja de la muerte prohibida y a la vez extremadamente explícita (Bottini, 2015).

Las formas actuadas de la muerte y mostradas en las pantallas permiten reconocer las significaciones del contexto. Así como los rituales son formas instituidas culturalmente, y el estudio formal de sus estructuras permite encontrar relaciones y funciones insospechadas, los gestos corporales también son depósitos de formas codificadas. El uso del cuerpo despliega, en las arenas de la ficción, sedimentaciones geológicas de formas históricas, formas de memoria que devienen colectivas (Iranzo, 2005). Es por eso que las formas de presentar al cuerpo vivo y muerto son reveladoras respecto de ciertas ideas sobre el morir.

Las muertes violentas por traumatismo son las más frecuentes y es posible considerarlas parte del espectáculo socialmente aceptado (Grønstad,

2008; Marzano, 2012). En menor proporción, enfermedades y vejez son otras formas en la que la muerte se representa en el cine y la televisión (Parro, 2014). En muchos de estos casos, aparecen representaciones del alma o los espíritus de manera antropomórfica, como entidades vaporosas o semitraslúcidas.

En los dibujos animados y el espectáculo visual dirigido a niños, así como en la imaginería de la celebración de Halloween —progresivamente más extendida en Argentina— aparecen también representaciones de los «muertos vivientes», *zombies* y otras figuras que asocian la muerte a lo horroroso, al desmembramiento del cuerpo y a la putrefacción y degradación en vida (Cameron, 2012; Schneider, 1999).

3. La muerte en la ciencia: muerte parcial y muerte del sistema

La muerte es, indiscutiblemente, un asunto de la biología, aunque no pueda reducirse su conocimiento al dominio biológico. De hecho, como veremos en el próximo capítulo, los niños adquieren ciertas ideas sobre la vida y la muerte aun antes de comprender los procesos biológicos implicados (Slaughter, Jaakola & Carey, 1999).

Disponernos a estudiar la comprensión infantil de la muerte nos lleva a revisar las creencias y las prácticas sociales cotidianas y el «sentido común» que la cultura elabora en torno a un fenómeno que involucra al cuerpo y sus procesos vitales. Sin embargo, la definición biológica de la muerte, así como su desarrollo histórico en estos términos, es algo que también debemos considerar al momento de diseñar la forma de indagar las ideas de los niños y de analizarlas luego. No porque pensemos que las nociones sobre la muerte se desarrollan progresivamente hacia una forma unívoca y creciente de la cual la ciencia es la referencia final y el parámetro de cada nivel, sino porque a partir de allí se nos ofrece la oportunidad de plantear una serie de hipótesis fundamentadas acerca de aquello que los sujetos creen constatar en los hechos —los *observables* en juego (Piaget, 1975)— y sobre los procesos intervinientes en esas constataciones. Esos observables deberán, luego, ser puestos a prueba

con las representaciones de los niños, aunque en principio tienen para nosotros un valor de guía heurística.

Por otra parte, la revisión de los criterios de demarcación de la vida y la muerte que se utilizaron a lo largo de la historia nos permite reconocer niveles dentro del desarrollo —en este caso el de la ciencia— en cada uno de los cuales resulta posible la emergencia de ciertos observables, imposibles en los niveles anteriores. Del mismo modo, una revisión semejante permite delinear el horizonte de problemas posibles para cada nivel. Desde esta perspectiva, entonces, resulta relevante poder constatar qué observables y nociones fueron haciéndose presentes en las diferentes caracterizaciones de la muerte y de qué manera constituyeron, en cada nivel, una serie de relaciones que fueron el resultado de lo *necesario* y condición para la apertura de nuevos *posibles* (Piaget & García, 1982; Piaget, 1983).

Una vez más, debemos señalar que no se pretende reencontrar en el sujeto la construcción de esta trama de conocimientos históricos en el dominio de la biología, al modo de una recapitulación ontogenética. Más bien se trata de una búsqueda de principios y razones para comprender la emergencia de los conocimientos en cada uno de los niveles identificables en el desarrollo infantil de la noción de muerte.

La *dimensión biológica* de la muerte podría parecer la más simple de definir, en comparación con las aristas que atañen a las instituciones sociales y las prácticas culturales referidas a la finalización de la vida, el morir y el tratamiento de los muertos. Las complejidades religiosas, las polifásicas representaciones sociales construidas en torno a la muerte y el más allá, parecen, a primera vista, más complicadas, difusas, variables e inestables que la caracterización de la muerte en términos orgánicos.

En efecto, la definición de la muerte, a nivel individual o social, está fuertemente condicionada por los sistemas de creencias y valores imperantes en cada cultura y periodo histórico considerado (Cano & Carmen, 2005), sin que pueda reconocerse una forma perdurable y transcultural. A su vez, los sentidos sociales de la muerte, integran no sólo representaciones de sentido común y creencias religiosas, sino valores y preceptos morales superpuestos a los

conocimientos físicos y biológicos disponibles, entre otros (Kastenbaum, 2000, 2003; Sudnow, 1971). Es por ello que podría suponerse que los signos clínicos y la objetividad del diagnóstico basado en criterios de demarcación biológica, establecidos y protocolizados por un cuerpo de especialistas, son mucho más claros, tanto por su objetividad como por su regularidad. La constatación de la cesación de algunas funciones localizables en el cuerpo, en el caso de la muerte humana, alcanzarían para acceder de manera «directa» y relativamente imparcial, a un juicio clínico ecuánime, con independencia de las cosmovisiones particulares de las que participan los sujetos que lo emiten.

Sin embargo, esta aparente claridad no es más que una ficción que puede sostenerse desconociendo las dificultades históricas de la biología para caracterizar, sin ambigüedad, a la muerte (Bonelli, Prat & Bonelli, 2009; Feldman, 1994; Galluzzi et al., 2012; Majno & Joris, 1995; Rodríguez del Pozo, 1993). Es así que, aun pareciendo indudable la capacidad del lego para determinar la muerte de una persona, una mirada más atenta y escalada nos revela la incapacidad de los criterios groseros del sentido común para aprehender y dar razón de una serie de fenómenos que lo objetan a nivel de las causas y los procesos graduales de cesación vital.

De todas las dimensiones reconocibles en el fenómeno de la muerte, la que corresponde al cuerpo y su legalidad, es decir, el *dominio biológico*, presenta una especificidad y un grado de sistematización que hace posible que se la diferencie con facilidad de otros dominios igualmente identificables en las ideas sobre la muerte.

Las sociedades humanas exigieron una discriminación objetiva de este campo de fenómenos, operando una separación relativa de otros sistemas de creencias y conocimientos. Para algunas disciplinas y profesiones es imprescindible determinar la muerte con criterios justos. Por ejemplo, «para algunos propósitos legales, es extremadamente importante determinar cuándo una persona está viva o muerta» (Feldman, 1994, p. 14 [t]). Situaciones contemporáneas como la donación de órganos de un cuerpo para ser implantados en otro o las intervenciones quirúrgicas realizadas en personas en estados vegetativos (Miller & Truog, 2011), son algunas de las que

contribuyeron notablemente al intento de «aislar marcas y criterios claros de muerte» (Feldman, 1994, p. 14 [t]), pasibles de ser aceptados masivamente, sin objeciones sustanciales.

Profesionales de la salud, juristas, religiosos y gestores de instituciones públicas y privadas persiguieron el establecimiento de criterios normativos nítidos para la interpretación y el juicio cierto de los signos orgánicos correspondientes a la cesación de la vida. No obstante, las definiciones reclamadas y adoptadas en diferentes ámbitos laborales no siempre coinciden con las utilizadas en el campo biomédico, por razones de operatividad. En algunas oportunidades las definiciones científicas de muerte, especialmente las más avanzadas, resultan inaplicables en los ámbitos de trabajo legal, forense o sanitario. Ello en razón de la necesidad de contar con aparatología de registro o de cierta experticia que no siempre es posible en los contextos cotidianos. Es así que los gobiernos y las instituciones deben encontrar criterios claros, pero, además, utilizables en múltiples circunstancias (Tealdi, 2008).

Como se ha señalado en diferentes trabajos de bioética y filosofía de la biología, cada uno de estos criterios tomados en consideración puede ser relativizado por técnicas y por teorías más precisas, y de ello da cuenta la historia de la biología (Bernat & Beresford, 2014; Cano & Carmen, 2005; Kuczewski, 2004). A su vez, en las fronteras mismas de la investigación científica alejada de los intereses prácticos de la justicia y de los sistemas de gestión de salud, las definiciones parecen ser siempre provisorias (Bernat, 2013).

La historia de los conocimientos biológicos y de la medicina muestran que el desarrollo de las teorías y la comprensión de la fisiología y los procesos intervinientes desplazan con cada conquista el horizonte de lo observable y, por tanto, a los criterios de demarcación (Bernat, Culver & Gert, 1981; Bernat & Beresford, 2014; Fisher, 1999). El acercamiento a hechos cada vez más detallados y acotados, tanto temporal como espacialmente, desdibujan, con cada aproximación, las fronteras conocidas entre la vida y la muerte. Las ideas de los primeros pasos de la biología evolucionista se ven constantemente impugnadas por los nuevos descubrimientos. Así,

> La noción de la universalidad absolutamente necesaria de la muerte no es la única que se tambalea al estudiar más a fondo el tema. A medida que profundizamos, nos vemos obligados a cuestionar otras ideas recibidas, como la existencia forzosa de vínculos entre muerte y sexualidad o muerte y complejidad de los organismos: los organismos simples que se reproducen sin sexualidad por fisión o gemación también envejecen y mueren de «viejos». Además, tal fatal destino no es ni mucho menos muestra del alto grado de diferenciación que caracteriza a los seres multicelulares: la levadura de cerveza, que es unicelular, sigue una curva de envejecimiento muy similar a la nuestra. (Klarsfeld & Revah, 2002, p. 14).

Estas nociones, hoy discutidas, convivieron largo tiempo en las diferentes posiciones teóricas de los naturalistas más prominentes. Las hipótesis evolutivas acerca de la relación de la muerte con la sexualidad, la complejidad orgánica creciente o la inevitabilidad universal que ve a la muerte como parte del «ciclo vital», pueden rastrearse en las obras de von Linné, Lamarck, Bernard o Weisman.

Más allá de las diferencias, se pueden reconocer en estas teorías biológicas dos posturas fundamentales: una, asume que la muerte consiste en «una fatalidad arbitraria, impuesta contra nuestra voluntad»; la otra, «plantea una utilidad o función oculta de la muerte, muchas veces expresada en términos de ventaja selectiva basada en mecanismos de evolución» (Hernández Arellano, 2006, p. 4). Esta tensión entre la «fatalidad» y la «utilidad» de la muerte —por ponerlo en términos simples— parece continuar hasta nuestros días, renovada en las discusiones bioquímicas y genéticas sobre la vida celular.

A partir de este estado de cosas, mencionaremos a continuación, brevemente, algunas ideas fundamentales que se han ido desarrollando en la ciencia contemporánea, con objetivos diferentes, aunque siempre en base al conocimiento de la biología disponible en cada momento.

Entre los primeros observables sobre la muerte humana, con pretensión de objetividad, difundidos a través de las culturas y la historia, encontramos, como es esperable, aquellos que involucran fenómenos de percepción directa y manifestación inequívoca:

> Ciertos rasgos del concepto de muerte le otorgan universalidad y, entre ellos, existen algunos que han trascendido en el tiempo y el espacio. Entre los rasgos universales del concepto de muerte están la suspensión definitiva de la respiración y de la función del corazón y la destrucción paulatina del cuerpo hasta la desaparición física definitiva. Pero a estos criterios tradicionales se han sumado nuevos elementos relacionados con las funciones del cerebro, cerebelo, tallo y bulbo. (Cano & Carmen, 2005, § 29).

El pasaje desde la dimensión de la percepción «desnuda» hasta aquella que requiere de instrumentos de registro sofisticados, es evidente. Tanto la actividad o inactividad del corazón, como la respiración o su ausencia, han sido los primeros indicadores utilizados para distinguir la vida de la muerte. En última instancia, ambos se pueden reducir a la presencia o ausencia de movimientos corporales.

Una de las vías privilegiadas para efectuar una revisión del desarrollo de la definición de muerte de nuestra era —y en particular de la muerte humana— es la de la noción jurídica de «muerte natural». Postulada con el objetivo de arribar a un juicio certero, revela, en cada definición propuesta, los efectos de la construcción gradual de conocimientos sobre la vida y la fisiología, así como de un proceso de diferenciación de las partes y el todo al interior de un sistema.

> El uso del término 'muerte natural' con sus principales elementos distintivos se introdujo en medicina en 1799 con la obra *Investigaciones fisiológicas sobre la vida y la muerte*, de Xavier Bichat. Se distingue allí entre la 'vida animal' […] y la 'vida orgánica' […]. Con ello se deduce la distinción entre 'muerte natural' y 'muerte accidental'. En la 'muerte natural', cuyo ejemplo sería la muerte que llega en la vejez luego de un proceso prolongado de progresiva insuficiencia de los órganos vitales, primero se 'muere' el sistema de la 'vida animal' y finalmente el de la 'vida orgánica'; el corazón, como representación de la misma, es el último en morir. En la muerte accidental o en la traumática o por lesiones provocadas, tal como se entiende en la medicina forense, el corazón puede detenerse sin que medie muerte 'natural' del otro sistema. Esta concepción médica se modificó en el

> siglo XIX cuando se entendió que la muerte cardiopulmonar era solo un prolegómeno de la muerte 'verdadera' expresada en la 'muerte celular', según Virchow, y por tanto que había que esperar la descomposición del cadáver, y de allí las legislaciones que demoraban el entierro veinticuatro horas. Uno de los diccionarios médicos más difundidos de la época, el de Littré y Robin, sostenía en 1873, al tratar el concepto de 'muerte aparente' como suspensión de la vida animal sin interrupción de la vida vegetativa, que los signos certeros de la muerte eran la rigidez cadavérica, la ausencia de contracciones musculares, las alteraciones de los glóbulos rojos y la putrefacción. En la segunda mitad del siglo XX, a la coexistencia en la aplicación del criterio médico habitual de determinación de la muerte no dudosa por paro cardiorrespiratorio, con las exigencias legales del tiempo de espera hasta la inhumación derivadas del criterio médico de muerte celular, se sumaron los criterios neurológicos de cese de las funciones del cerebro en su totalidad (Estados Unidos), o del tronco cerebral (Reino Unido), para la determinación de la muerte que se aplica a la situación de trasplantes de órganos. Toda esa historia indica que el mencionado concepto de 'muerte natural' tiene en medicina, como tantos otros conceptos, un desarrollo ligado al estado de los conocimientos científicos y técnicos de cada época, que no es unívoco y mucho menos absoluto. (Tealdi, 2008, p. 448).

En esta cita extensa están enunciadas, a través del ojo jurídico, algunas de las cuestiones más significativas del desarrollo de la comprensión biológica de la muerte, que puntualizamos de la siguiente manera:

i) Tal como sucede en un ordenamiento intuitivo que va de «lo menos vivo a lo más vivo», la animalidad constituye el primer escalón al que se regresa en el proceso que conduce desde la vida hacia la muerte. En las primeras caracterizaciones científicas del período de la Revolución Francesa, la muerte natural es aquella que opera desde el polo de lo más humano hacia lo menos humano. Esto es lo que se observa, por ejemplo, en las enfermedades de larga evolución o en la vejez. En estos casos, el corazón —que es uno de los primeros observables en las discriminaciones infantiles del cuerpo— es el último órgano

en morir o «*ultimum moriens*». Se trata de una muerte desde la periferia hacia el centro, recorriendo un camino inverso al de la constitución de la vida. Inversamente, los traumas que causan una muerte accidental o artificial, comienzan lesionando la actividad del corazón o del sistema circulatorio en general, yendo desde el centro hacia la periferia del organismo. Esta variedad consiste en una alteración del orden prestablecido interrumpiendo las actividades animales desde los estratos más bajos (Sutton, 1984; Parkes, Laungani & Young, 1997; Tealdi, 2008)

Ya en estas concepciones tempranas de la medicina, la muerte es preferiblemente descripta como un proceso con grados más que como un evento único (Bernat et al., 1981). En estos recorridos con direcciones opuestas —del centro hacia la periferia y de la periferia hacia el centro—, el corazón y el cerebro son los órganos que se ubican en ambos extremos de este recorrido.

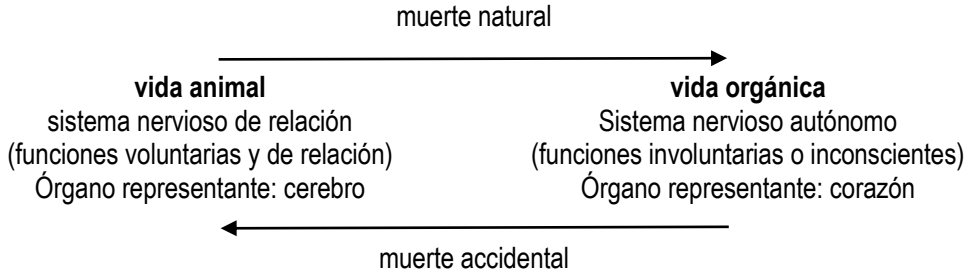


Figura 7 *— Muerte natural y accidental en Bichat (1085)*

ii) Los criterios utilizados desde las primeras definiciones médicas modernas dan cuenta de una regresión hacia lo inerte por diferencias cuantitativas más que cualitativas. Como dijimos, la pérdida de capacidades tiene lugar desde las esferas más evolucionadas hacia las menos evolucionadas, recreando el desarrollo evolutivo natural en sentido contrario. Esta modalidad persistió a lo largo de diferentes concepciones y, en algunos casos, convivió con una representación del pasaje vida-muerte en términos absolutamente contrastantes (Donato, 2014; Bernat, 1992). Así, se trata de una descripción realizada, principalmente, en los términos de un proceso gradual más que en los de un evento súbito o absoluto: «la evidencia de esta afirmación se encuentra en

el hecho de que una serie de cambios degenerativos y destructivos ocurren en los tejidos del organismo, generalmente después, pero a veces antes del cese irreversible de la ventilación espontánea y la circulación» (Bernat et al., 1981, p. 389 [t]). La muerte se identifica, de este modo, con el morir.

iii) En el siglo XIX, los nuevos observables microscópicos rebatieron al paro cardiorrespiratorio como signo revelador, mostrando que, además, este no se encuentra en fase con la cesación de la actividad celular. En sentido estricto, para esta concepción la muerte es una transición paulatina que sólo se inicia cuando tienen lugar los observables perceptibles anteriormente privilegiados para la determinación de un fallecimiento —latidos y respiración— y que se constata finalmente con observables no directamente perceptibles[19] o con los efectos mediatos de ellos —como la descomposición del cuerpo— (Bynum & Porter, 1997).

La noción de «muerte aparente», entonces, es un testimonio de esta distinción naciente entre lo perceptible de manera inmediata y los observables no perceptibles pero constatables por vías alternativas. Detrás de los signos pasibles de ser registrados «a ojo desnudo», existen otros más sutiles y fundamentales que deben considerarse. Este fue uno de los pasos más importantes en el cambio de la escala de observación para la determinación de la muerte.

iv) Los criterios neurológicos se convirtieron, a mediados del siglo XX, en el estándar más aceptado (Bynum & Porter, 1997). Especialmente desde que el cerebro pasó a ser considerado un órgano integrador, constituido por una estructura microscópica reticular. Desde el punto de vista clínico, la muerte cerebral se reconoce por la falta de respuesta sensoriomotriz, la inexistencia de movimientos espontáneos —incluyendo a los latidos cardíacos— y la ausencia de respuesta pupilar al estímulo lumínico.

---

[19] La noción piagetiana de «observable», como se puede advertir, no se confunde con «perceptible». Un observable, aunque implique un registro sensorial, es la constatación empírica de un conocimiento del sujeto, guiada por los esquemas de acción. En otras palabras, es lo que el sujeto cree constatar en los hechos (Piaget, 1974, 1975; Piaget & García, 1982).

Sin embargo, la posibilidad de mantener al cerebro funcionando por medio de la ventilación mecánica, con ausencia de respiración natural y pulsaciones, obligó a redefinir la muerte (Tealdi, 2008) o a utilizar otros signos clínicos: se puede estar vivo aun sin actividad cardiorrespiratoria. Ante esta evidencia, la actividad cerebral adquirió una nueva relevancia.

Una consecuencia de esta nueva mirada fue el reconocimiento de que el sistema nervioso se encuentra estratificado y no alcanza con que se constate la inactividad troncal para la determinación la muerte de la persona; se debe comprobar el cese irreversible del cerebro en su totalidad (Tealdi, 2008; Wijdicks, 2001).

Por otra parte, el nuevo estándar de la inactividad cerebral total fue justificado por su papel integrador, ya que muchas de las actividades orgánicas se encuentran reguladas por el sistema nervioso (Zaner, 2012). La respiración, la presión sanguínea, la frecuencia cardíaca, los niveles neuroendocrinos, la temperatura, el apetito, entre otras, son controladas por sistemas neurales. En caso de que esos sistemas de control y regulación fallen, los efectos sobre otros órganos y procesos del cuerpo amenazan el sostenimiento de la vida sistemática. De este modo, se establece una jerarquía entre los sistemas, quedando ubicado el cerebro en el lugar de la causa de la desregulación sistémica.

Otra fuente de reconceptualización de la muerte se dio en el terreno quirúrgico. Las perspectivas abiertas por la cirugía contemporánea, abonaron, por una vía distinta, las definiciones sistémicas de la vida y de la muerte, porque traspasaron los límites de la unidad corporal tradicional.

Si bien es cierto que existe evidencia sobre intentos de trasplantes realizados hace cientos de años, fue a partir de la segunda mitad del siglo XX que la técnica y la teoría de los trasplantes en humanos se desarrolló con algún grado de éxito (Morales et al., 2013; Robles, 2016). A su vez, hubo que esperar hasta la década de 1970 para que se desarrollaran los fármacos inmunosupresores que redujeran los rechazos al órgano ajeno (Abbas, Lichtman & Pillai, 2015). Los desarrollos de la biología que permitieron el traslado de órganos, tejidos o células de un cuerpo a otro —en las variantes de auto-, iso-,

alo- o xenotrasplante—, reclamaron nuevos criterios para establecer la muerte, por dos razones centrales. En primer lugar, porque se debe disponer de un conjunto de indicadores consensuados para determinar si el donante se encuentra con vida o no, según la necesidad de cada tipo de trasplante. En segundo lugar, porque la posibilidad de trasplantar órganos o partes del cuerpo completas implica precisar la relatividad de la muerte, ya que la parte donada, en el caso del trasplante cadavérico, debe permanecer viva, al menos parcialmente (Morrissey & Monaco, 2014).

Estos desarrollos complejizaron las relaciones parte-todo de manera novedosa y, en particular, situaron en un nuevo plano conceptual a los dos criterios mayormente utilizados: la pérdida irreversible de la función cardiorrespiratoria y la pérdida del funcionamiento cerebral. Estas consideraciones teóricas impactaron en las legislaciones donde los criterios de demarcación, según dijimos, se vuelven indispensables para la práctica.

En la Argentina, la muerte cerebral se encuentra consignada, no casualmente, en la Ley Nacional de Trasplantes de Órganos (N° 24.193), donde se establece que, para determinar el cese irreversible, necesario para la extracción del órgano vicario, se deben verificar, de modo acumulativo, determinados signos «que deberán persistir ininterrumpidamente seis horas después de su constatación conjunta» (Ley Nacional N° 24.193, art. 23°). Los indicadores a tener en cuenta son:

> a) Ausencia irreversible de respuesta cerebral, con pérdida absoluta de conciencia; b) Ausencia de respiración espontánea; c) Ausencia de reflejos cefálicos y constatación de pupilas fijas no reactivas; d) Inactividad encefálica corroborada por medios técnicos y/o instrumentales adecuados a las diversas situaciones clínicas, cuya nómina será periódicamente actualizada por el Ministerio de Salud y Ambiente con el asesoramiento del Instituto Nacional Central Único Coordinador de Ablación e Implante […]. (Ley Nacional N° 24.193, art. 23°).

Esta definición, en la que no se objeta ni excluye el criterio clínico del paro cardiorrespiratorio total e irreversible, introduce francamente la

perspectiva sistemática, a través de la «definición de muerte entendida como cese total e irreversible del funcionamiento integrado del organismo humano en su totalidad» (Tealdi, 2008, p. 485). Los aspectos neurológicos aquí considerados se integran a una perspectiva que reconoce al cuerpo humano como una organización funcional y estructural y no como una sumatoria de instancias de aportes recíprocos. Por ello, «que ese cese irreversible del funcionamiento integrado se constate por criterio cardiaco, respiratorio o neurológico, en tanto triángulo vital que requiere de cada uno de ellos para funcionar en modo integrado, es equivalente» (ob. cit., p. 485). La clásica definición de Bernat y colaboradores ilustra este enfoque:

> Definimos la muerte como el cese permanente del funcionamiento del organismo como un todo. No nos referimos a todo el organismo, por ejemplo, a la suma de sus partes de tejido y órgano, sino más bien a la interacción altamente compleja de sus subsistemas de órganos. Además, el organismo no necesita estar completo, puede haber perdido una extremidad u órgano (como el bazo), pero sigue siendo un organismo. La interrelación espontánea e innata de todos o la mayor parte de los subsistemas restantes y la interacción del organismo tal vez deteriorado con su entorno debe considerarse como el funcionamiento del organismo en su conjunto. (Bernat et al., 1981, p. 390 [t]).

Planteada la muerte de esta manera, vemos que no se propone el reemplazo de un criterio por otro sino una subsunción al principio más amplio del funcionamiento sistemático. Desde esta perspectiva, ya no es un órgano o una capacidad la que se privilegia para la determinación de la muerte, sino las relaciones entre las partes constitutivas del todo (Gardiner, Shemie, Manara & Opdam, 2012).

El movimiento conceptual que va desde la degradación de la parte hacia la desintegración de las relaciones entre los elementos del sistema supone un proceso teórico de diferenciación —tanto de los procesos como de las estructuras— y de integración —entre los diferentes criterios parciales y los procesos generales—. Las más recientes definiciones de la apoptosis o muerte celular preprogramada (Anaya Velázquez & Padilla Vaca, 2010; Coller, Sang &

Roberts, 2006; Darzynkiewics, et al., 1997), parecen ser un caso ejemplar de esta tendencia simétrica. Por un lado, se reconoce un nuevo proceso que se diferencia del todo y se localiza a nivel celular. Por otro, se muestra que ese proceso parece relacionarse funcionalmente con otros de tipo global, como la embriogénesis, el mantenimiento de la homeostasis o la actividad del sistema inmunitario (Alberts et al., 2008; Bohm, 2003; Kerr, Wyllie & Currie, 1972).

4. La muerte como objeto de conocimiento social heteróclito

Hasta aquí nos ocupamos de distintos conocimientos sobre la muerte que se inscriben en prácticas sociales igualmente diversas, como la religión, la ciencia u otras instituciones. Luego de revisar esta multiplicidad de significaciones que adquiere la muerte, los interrogantes que inmediatamente surgen refieren al desarrollo del conocimiento en términos constructivos, por un lado, y los de la identidad del objeto «muerte», por otro: i) ¿alguno de los sentidos revisados, puede considerarse más adecuado, o propio de un nivel de mayor conocimiento respecto de otros?; ii) ¿la diversidad de creencias, conocimientos y representaciones sobre la muerte, refieren al mismo objeto de conocimiento o a objetos diferentes, confundidos por tener como denominador común al reconocimiento de la cesación de la vida?; en otras palabras, ¿se trata de una misma noción o de diversas nociones inconmensurables?

Para intentar alcanzar una solución a estos problemas, al menos provisoria, estableceremos nuestra posición sobre las propiedades de los objetos de conocimiento —que desarrollaremos en el capítulo II al proponer nuestro marco teórico— y sobre el lugar de las instituciones sociales para la psicología del desarrollo, tal como la entendemos.

El estudio de la comprensión infantil de la muerte conduce, en principio, al reconocimiento de la participación de procesos sociales y psicológicos, involucrados en el desarrollo de los conocimientos con los que se significa y categoriza la experiencia (Bering, 2002; Jovchelovitch, 2007). En una primera aproximación al tema, resulta evidente que en la comprensión de la muerte

están relacionados, de manera un tanto confusa, fenómenos de tipo ideológicos, científicos, religiosos o de sentido común, entre otros (Harris, 2011b; Rosengren, Gutiérrez & Schein, 2014b). Esta participación simultánea de órdenes de saberes diferentes no sólo se constata en los saberes cotidianos o de sentido común. Las teorías científicas y el conocimiento especializado religioso, por citar dos campos con legalidades muy diferentes, muestran profundas interferencias y restricciones respecto de las concepciones del mundo de cada época y de cada grupo social (Alexander & Adlerstein, 1965; George, Ellison, & Larson, 2002; Malinowski & Redfield, 1948; Miller & Thoresen, 2003; Wallace, 2013).

En efecto, en los apartados anteriores distinguimos campos de producción de conocimientos y sentidos sobre la muerte, separados teóricamente, aunque sin señalar que, en los hechos, estas significaciones se encuentran mixturadas de manera muy compleja. En el pensamiento sobre la muerte, como veremos al revisar las investigaciones antecedentes, diferentes dominios se imbrican y las referencias de uno a otro son frecuentes. ¿Significa esto que, en pos de la claridad conceptual, una investigación debe limitarse al estudio de las nociones de un único dominio? ¿A cuál de estos dominios pertenece la muerte? ¿Es una noción más propia de uno que de otro?

La noción de dominio, que mencionamos repetidas veces en los parágrafos previos, no es equivalente en toda la psicología del desarrollo y por eso anticipamos nuestra perspectiva al respecto. Entendemos por dominio «al conjunto de entidades y relaciones sobre las cuales los niños elaboran sus explicaciones […] y que conjuntamente constituyen `teorías` o sistemas de hipótesis» (Castorina, Kohen & Zerbino, 2000, p. 136). Desde esta concepción de los dominios no se presupone la modularidad de los procesos constructivos ni la departamentalización del mundo antes de la actividad del sujeto[20], tal como se

[20] Desde algunas perspectivas modularistas, la mente es un sistema que recibe y procesa la información proveniente de un mundo con características que preexisten a la experiencia y que, a su vez, está diferenciado en una serie de dominios o tipos de objetos y relaciones. La caracterización de los sistemas o módulos mentales especializados en el tratamiento de la información proveniente del dominio al que aquellos objetos refieren constituiría la explicación

postula en algunas teorías neoinnatistas (Carey, 2009). Por ello, cuando nos referimos a un dominio de conocimiento no lo hacemos pensando en una parcela de la realidad distinguible *a priori* y correlativa de los mecanismos funcionales especializados que permitirían su comprensión (Binnie & Williams, 2002; Reis & Tunnicliffe, 1999; Castorina & Faigenbaum, 2002). Los dominios se construyen y definen a partir de la misma acción del sujeto con determinados objetos, en un proceso dialéctico de formateo de lo real y de los instrumentos de conocimiento. Por lo tanto, el dominio no es ni el resultado de una herencia biológica, ni es un sistema interno de representaciones del sujeto (Castorina, Carretero & Barreiro, 2013). En sentido estricto, el dominio no es interno ni externo, aunque sea posible localizar en él un polo subjetivo y otro polo objetivo, como aspectos de un proceso dialéctico de construcción simétrica.

Este enfoque muestra que las fronteras entre los dominios no están predefinidas ni se consideran inmutables. Estos sistemas de entidades y relaciones se reabsorben en sistemas más complejos o se multiplican a lo largo del desarrollo, en un proceso constante de diferenciación e integración de los conocimientos. Igualmente, los dominios tienen una legalidad que les es propia y que proviene de las coordinaciones establecidas por el sujeto y atribuidas a la realidad empírica como contraparte ontológica de las relaciones lógicas (García, 2000), aunque no por ello estos sistemas funcionan de manera estanca. Las *asimilaciones* recíprocas entre esquemas y el mecanismo de la *generalización* son dos procesos típicos por los cuales los instrumentos de conocimiento surgidos respecto de un determinado campo de objetos son utilizados para asimilar objetos nacidos en otro campo o nivel diferente (Piaget, 1977; 1978a). Como consecuencia de esto, se podría mostrar de qué manera un dominio particular le presta representaciones, relaciones y entidades a los otros, cada

---

del acceso al conocimiento de lo real y también la prueba de la departamentalización del mundo, ya que los módulos serían el resultado de la presión del medio en la historia evolutiva de nuestra especie. Las líneas de investigación de la llamada Teoría de la Mente, más comprometidas con las tesis innatistas, son un ejemplo de esta posición (Gómez & Núñez, 1998; Gopnik & Wellman, 2002; Carpendale & Lewis, 2004; Martí, 1997).

vez que los instrumentos cognitivos no se restringen a un único grupo de fenómenos, sino que son utilizados para asimilar fenómenos de naturaleza diversa. En relación con nuestro tema, un ejemplo histórico muy claro de este cruzamiento se encuentra en la búsqueda médica de un correlato anatómico del alma —un observable provisto por el pensamiento religioso y presente en el discurso y en imágenes populares—. De esas orientaciones de la acción, impresas por un campo no científico sobre la biología, resultaron las investigaciones sobre la glándula pineal y la noción del «tercer ojo», en el contexto del dualismo cartesiano (López-Muñoz, Marín & Álamo, 2010a y 2010b). Es así que la noción de muerte no pertenece, en principio, a un único dominio, tal como aquí lo definimos, sino que integra conocimientos de diferentes orígenes.

La legalidad de los sistemas de creencias religiosos, fundados en la fe y en la exégesis de textos sagrados, resulta significativamente diferente de las constataciones cotidianas propias del sentido común o de la lógica que regula el desarrollo de los conocimientos científicos. A su vez, las ideas sobre la muerte involucran a otras nociones sobre lo real que no se encuentran claramente ancladas a un dominio específico de acciones, sino que son formas lógicas mucho más abstractas, como, por ejemplo, las *correspondencias* entre objetos y la noción de *secuencia* de eventos del mundo, que inscriben al ciclo vital en una organización diacrónica de ellos; o la *inevitabilidad*, que da cuenta de una coordinación particular entre lo posible y lo necesario (Piaget, 1983; Slaughter & Griffiths, 2007; Slaughter & Lyons, 2002). La noción de muerte parece vincularse, también, con representaciones como la de ausencia, vacío, irreversibilidad, o con el polisémico concepto de identidad (o tal vez, más precisamente, con la pérdida de la identidad de los objetos). En el próximo capítulo revisaremos las investigaciones que consideran que algunas de estas representaciones o «nociones» —entre las que se encuentran de manera destacada la *irreversibilidad*, la *universalidad* y la *vejez*— funcionan como subcomponentes de la idea general y compleja de la muerte de los adultos (Slaughter, 2005; Yong'ai, 2006).

Ahora bien, aceptando que la noción de muerte no pertenece exclusivamente a un dominio, sino a varios simultáneamente, ¿la caracterización de alguno de ellos puede considerarse más adecuada? ¿Es posible establecer una jerarquía —y una génesis— en la que algunos conocimientos representen formas más avanzadas que otros? ¿En qué se diferencia el conocimiento sobre la muerte de un niño y el de un adulto y qué consecuencias teóricas tiene esta cuestión sobre el desarrollo histórico de las ideas sociales de la muerte? Esta génesis se puede plantear en dos sentidos: dentro de un mismo dominio —como construcciones de instrumentos cognitivos referidos a recorridos constructivos propios de un mismo campo de experiencias— o entre los diferentes dominios —de modo que cada uno de ellos logre ser considerado un precursor o condición de posibilidad de la emergencia de otros diferentes—. ¿Podemos, entonces, reconocer una génesis general, que implique a todos los dominios, o existen diversas génesis particulares, circunscriptas para cada uno de ellos? (ver Figura 8 en p. 92). Si esta hipótesis constructiva es falsa en cualquiera de sus dos variantes, ya sea como génesis restringida a un dominio o como génesis de dominio general, ¿debemos reconocer que la idea de muerte es una pura ideología en la que no se constata un desarrollo cognitivo con niveles de complejidad creciente?

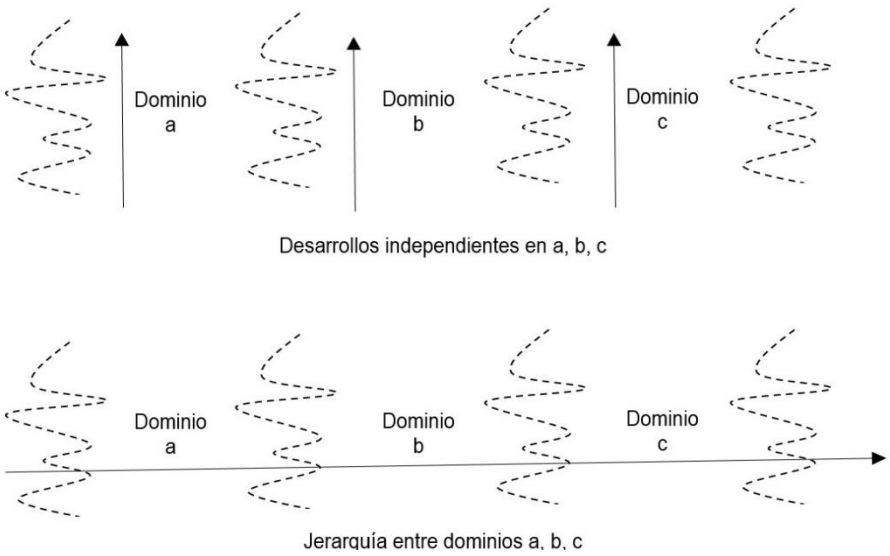


Figura 8 *- Desarrollo de la noción de muerte intra e inter dominio*

Tomemos por caso el fenómeno de la ruptura del equilibrio del sistema orgánico que da por resultado la muerte del cuerpo humano. La interpretación cotidiana de este hecho, no sofisticada por el conocimiento científico, consiste en una amalgama de representaciones de diverso origen. Como sucede con otras nociones «biológicas», como por ejemplo la de *enfermedad*, tanto la biología de sentido común como las ideas religiosas y las prácticas del grupo social se *interfieren* recíprocamente (Albarghouthi, 2012), generando representaciones polifásicas[21] (Rosengren, Gutiérrez & Schein, 2014; Wagner, Duveen, Verna & Themel, 2000). En el caso de la muerte, el fenómeno de la cesación de las funciones orgánicas es siempre significado de manera particular en una cultura, y no puede estudiarse el desarrollo de su comprensión eludiendo las representaciones compartidas, los rituales, las creencias e imaginarios que dan formato y humanidad al evento somático. Esto es, el conocimiento sobre la muerte es un progresivo conocimiento sobre los significados culturales, a menudo contradictorios, referidos al evento biológico. ¿Hacia dónde se dirige, entonces, el desarrollo individual de una noción como la muerte? ¿De qué manera las representaciones sociales compartidas y polifásicas orientan las ideas de los niños sobre la muerte? ¿Es posible constatar una génesis con alguna direccionalidad, hacia la ciencia, la religión o las creencias populares? En otros términos, ¿se puede constatar una ontogénesis individual, equivalente al desarrollo conceptual, referida al fenómeno de la cesación de la vida humana?

Estos problemas serán tratados más adelante y rediscutidos al analizar nuestros datos. En particular, la cuestión de la construcción de conocimientos individuales en oposición a la «inculcación» de ciertas representaciones que

---

[21] En su investigación sobre las representaciones sociales del psicoanálisis, Moscovici «observó la coexistencia de diferentes, y aun contradictorios, modos de pensamiento. En las sociedades contemporáneas la gente "habla" lenguajes médicos, psicológicos, técnicos y políticos. Extendiendo este fenómeno al nivel del pensamiento, sugirió que la coexistencia dinámica —interferencia o especialización— de las distintas modalidades de conocimiento, correspondientes a las relaciones nítidas entre el hombre y su ambiente, determina un estado de *polifasia cognitiva*» (Duveen, Verna & Themel, 2000, p. 304 [t]).

forman parte del marco epistémico del sujeto. De todos modos, la variedad de sistemas de conocimientos y de prácticas en las que cobra existencia la muerte nos habilita a establecer que el estudio de su comprensión en la infancia no debe estar dirigido teleológicamente hacia una de las versiones recientes de las teorías científicas correspondientes, descuidando el papel de otros sistemas de representación social. Con esta afirmación no apresuramos una respuesta a un problema que exige una reconstrucción psicogenética, sino que simplemente estamos anticipando la complejidad de un objeto que se resiste a ser ubicado en un dominio antes que en otro. En particular, creemos que la complejidad de la que intentamos dar cuenta, nos debe prevenir de la recaída en el prejuicio que supone aceptar que el conocimiento científico de la muerte constituye un tipo más avanzado que el de otros dominios que pudieran reconocerse y que, a causa de ello, los contiene como formas menores o subconjuntos. Dicho de otro modo, creemos que la reconstrucción de la posible génesis de la noción de muerte no debería tener cómo único horizonte del desarrollo a la emergencia final de una noción análoga a la que la ciencia tiene del evento biológico de la muerte. Entre otras razones, porque las representaciones sociales que modulan el conocimiento individual pueden sostener contradicciones que no tienden hacia su superación sistemática mediante la integración de las negaciones, como ocurre en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas lógico-matemáticas (Castorina, 2013; Glaveanu, 2009; Jovchelovitch, 2002; Marková, 2003). Los conocimientos de tipo social, como el de la muerte, se encuentran profundamente condicionados por las significaciones compartidas y por los compromisos ontológicos y epistemológicos del contexto.

En las investigaciones empíricas sobre las creencias en torno a la muerte se constata esta falta de jerarquía o de racionalidad única, cada vez que nos encontramos con juicios de diferente dominio para dar cuenta de un mismo fenómeno. Cada una de las creencias de los sujetos puede ser, al mismo tiempo, incompatible con otras que el mismo sujeto simultáneamente admite o expresa en sus prácticas cotidianas. Por ejemplo, los adultos pueden esgrimir, a la vez, razones volitivas, causales mecánicas o referir al destino, respecto de la muerte de un ser vivo (Berliner, Lambek, Shweder, Irvine & Piette, 2016), o utilizar

explicaciones inconmensurables sobre la existencia de la muerte, que manifiestan distintas maneras de entender la cesación biológica y el mundo en general (Evans-Pritchard, 1965). Los planos o dominios de comprensión no se nos ofrecen como sistemas totalmente coherentes para la interpretación de los hechos, sino más bien como organizaciones relativamente asistemáticas de las interacciones del sujeto con los diversos objetos de conocimiento. Los diferentes sistemas de conocimiento sobre la vida y la universalidad de su cesación no parecen proceder hacia una progresiva eliminación de las contradicciones. En una palabra, no se espera encontrar una racionalidad tendiente hacia la homogeneidad en el desarrollo infantil sobre la finitud humana, porque tampoco hay homogeneidad en el pensamiento adulto.

Con relación al segundo problema, referido a la unidad del objeto, estamos ahora en mejor posición para ensayar una respuesta. En efecto, la cuestión acerca de si la muerte, en sus diversas acepciones, constituye un único objeto u objetos distintos, parece ser una falsa dicotomía. No creemos que haya tantas muertes como dominios puedan encontrarse, ni es necesario caer en esta fragmentación creciente para reconocer la complejidad de un objeto. Que el conocimiento sobre las transformaciones fisiológicas del cuerpo humano tenga poco que ver con las ideas religiosas de la trascendencia y el paraíso —en términos de entidades y relaciones implicadas—, no nos impide reconocer que en ambos casos se trata de un intento por significar un fenómeno que tiene, en ambos casos, una raíz común. Esa raíz está conformada por un grupo de observables sobre el fenómeno corporal de la muerte y es la que creemos que puede utilizarse como criterio último para apoyar la unidad de la noción y desmarcarnos del problema de la definición del objeto por fuera de la actividad con el mismo.

Una multiplicidad equivalente a la que se observa en la muerte puede hallarse en estudios psicogenéticos sobre otros temas. Un objeto de conocimiento, a lo largo del desarrollo, muestra transformaciones tan significativas que la comparación entre diferentes niveles podría conducirnos a cuestionar su identidad. Por ejemplo, las propiedades cualitativas y cuantitativas de un objeto físico que se volvió permanente como consecuencia

de la coordinación de esquemas sensoriomotrices —en los términos piagetianos que caracterizan al periodo preoperatorio— y las imágenes mentales a las que ello dará lugar luego, en un plano semiótico, son en algunos casos tan hondamente diferentes respecto de la legalidad en la que se inscriben que podrían considerarse objetos diferentes. ¿En qué sentido sostenemos que se trata de un mismo objeto? ¿Por qué hablamos de la complejización de un objeto y no de la creación de nuevos objetos en función de los anteriores? Evidentemente no se justifica la unidad por la referencia a un elemento externo independiente o anterior —aunque pueda admitirse la existencia de un mundo más allá de la actividad del sujeto—, como podría afirmarse desde una posición empirista. La razón de la identificación del objeto, aun asimilado por diferentes sistemas de conocimiento, radica en una raíz común o punto de contacto. En el caso de la muerte, los conocimientos de diferente orden presentan un núcleo común a todos ellos que consiste, como veremos en el capítulo II, en la constatación de la cesación o la desaparición de las actividades del cuerpo, observables en el cadáver. Desde la perspectiva piagetiana se postula que dos esquemas sensoriomotrices, nacidos independientemente uno del otro, terminan asimilándose recíprocamente por el hecho de actuar sobre una misma entidad exterior, que es la garantía de una realidad indiferenciada anterior al sujeto. De igual modo, las significaciones sobre la muerte se topan, en todos los casos, con una serie de constataciones en los hechos que Morin (1970) localizó en el cuerpo muerto y que en el conocimiento infantil más rudimentario adquieren la forma de desapariciones, de algo que «ya no está como antes». Si esto es correcto, no parece ser necesaria la multiplicación del objeto en tantos dominios y significados como pudieran reconocerse, ya que los conocimientos sobre la muerte de los diferentes dominios se apoyan en un conjunto de observables comunes. Evidentemente el conjunto de entes y las relaciones entre ellos no son equivalentes en cada caso considerado. El alma, el cielo o la apoptosis celular, entre otros, dan cuenta de «compromisos acerca de lo que hay en el mundo de los fenómenos» (Castorina, 2010a, p. 16), en base a una serie de creencias en ocasiones inconmensurables, que, finalmente, se construyen sobre

un fenómeno común. Algo similar sucede con la alimentación o con otras prácticas sociales extendidas:

> Kagawa-Singer (1998) provee una analogía adecuada acerca de la diversidad cultural, utilizando el bordado como ejemplo. Aunque tejer constituye una técnica universal, los patrones que resultan de este proceso son culturalmente únicos e identificables. Es así que, aún al emplear los mismos materiales, los patrones utilizados en la tapicería navajo, china, persa, japonesa y francesa son reconocibles, no solo por sus colores, sino también por sus patrones y texturas. Este espectro de diversidad se aplica también a los asuntos vinculados con la muerte y el morir. (Gire, 2014, p. 3[t]).

Por lo tanto, si aceptamos referirnos a la muerte como un único objeto de conocimiento, presente en diversos dominios y grupos sociales, es posible reconocer que evidencia un rasgo de universalidad sorprendente, que marca una diferencia con la gran mayoría de los conocimientos de tipo social. De todas las culturas existentes y pasadas, y de todos los objetos de conocimiento que las civilizaciones han recortado en lo real, todas sin excepción, han definido a la muerte como parte de su horizonte de objetos pensables (Cereijido, 2003; Morin, 1970; Tau & Lenzi, 2015). Una de las razones de ello tal vez se deba al anclaje en los observables del cuerpo-cadáver, que se ofrece a las distintas significaciones culturales como el soporte de una irreversibilidad y una disfuncionalidad constatadas[22]. Además, el tratamiento que los hombres hacen de la muerte parece ser tan característico de lo humano como el lenguaje y el uso de las herramientas materiales y simbólicas. Rituales, ceremonias y creencias son parte del entramado simbólico que humaniza un fenómeno que

[22] En apoyo a esta tesis del núcleo fenoménico común, las pruebas paleontológicas centrales sobre una posible conciencia inicial de la muerte en nuestros antepasados del universo sapiens, son las ofrendas y las disposiciones sistemáticas de los cuerpos (Rivera Arrizabalaga, 2010). Existe un acuerdo generalizado acerca del papel del cadáver, como observable, en la comprensión de la muerte y en su significación posterior, a través de instituciones sociales diversas.

es, simultáneamente, natural y cultural (Gire, 2014; Kastenbaum, 2000). No se conoce otra especie que dé cuenta de una creencia en alguna existencia *post mortem*, a pesar de los fallidos intentos por mostrar que la ansiedad ante la muerte es el resultado de un instinto que los seres humanos compartimos con algunos animales (Burke, Martens & Faucher, 2010; Solomon, Greenberg & Pyszczynski, 1991; Tam, 2013). La muerte es un fenómeno observable para las culturas de todas las épocas. No hay grupo humano que no haya tematizado en religiones, mitos, leyendas o teorías explicativas, el fenómeno de la muerte. Así, la muerte parece ser un observable transcultural que adquiere la universalidad que caracteriza los hechos de la naturaleza y la relatividad propia de los hechos sociales. Asumir su universalidad y al mismo tiempo su particularidad nos conduce a la paradoja que la caracteriza en tanto objeto de conocimiento (Tau & Lenzi, 2009). A caballo de múltiples dominios, la muerte no se puede reducir a la forma que adquiere en solo alguno de ellos y es, a un tiempo, natural y social.

Esta extensión universal, que coloca a la muerte entre los objetos sociales por antonomasia, se presenta como un desafío a toda teoría del desarrollo que pretenda explicar el surgimiento de las novedades en el psiquismo y las transformaciones de las nociones a través del tiempo, por la complejidad que supone. La extensión universal a la que nos referimos no debe ser entendida sólo como una mayor difusión de un objeto de conocimiento respecto de otros que pertenecerían exclusivamente a determinadas culturas o momentos históricos. Creemos que debe advertirse la complejidad que instala el hecho de ser simultáneamente un evento biológico ineludible, pero que no tendría nada de humano si no fuese por las prácticas que le dan sentido a través de ritos y marcaciones sociales. Este objeto, y otros análogos, como el nacimiento, la alimentación o la enfermedad, se distinguen de los objetos puramente sociales —la democracia o la autoridad escolar, por ejemplo— por el componente material biológico que suponen. Concepto limítrofe, atravesado por planos de significación de diferente orden, la muerte atraviesa dominios que tienen desarrollos relativamente autónomos unos de otros (Tau & Lenzi, 2015).

Esta situación particular del objeto reclama el estudio simultáneo de representaciones individuales y compartidas, vinculadas a la distinción de lo

vivo y lo no vivo (Piaget, 1926), de la aceptación y negación que supone este cambio de estado —en sus diferentes grados desde la contingencia a la inevitabilidad—, de la pérdida o transformación de la identidad conocida y de las estrategias cognitivas que todo ello pone en marcha (Morin, 1970).

5. La muerte y el tiempo

5.1 La muerte y su inscripción entre los objetos sociales

Hasta aquí intentamos señalar algunas de las aristas más relevantes de la muerte como objeto de conocimiento. Cada una de ellas configura dominios con una legalidad y un conjunto de observables específicos (Rosengren, Gutiérrez & Schein, 2014a). Como previamente expresamos, entre los dominios existen solapamientos y referencias cruzadas y en psicología del desarrollo —especialmente en la psicología cultural— existen intentos por mostrar de qué manera opera este pasaje de significados de un nivel a otro (ver por ejemplo la noción de *pleromatización* en los trabajos de Valsiner, 2014).

Antes sostuvimos que, desde las creencias religiosas hasta los conocimientos científicos, pasando por todas las prácticas y saberes cotidianos, la muerte es un conocimiento predominantemente social (Castorina 2005; Delval, 1997). La razón de esta afirmación se encuentra en que inclusive los conocimientos acerca del cuerpo se inscriben en una cosmovisión general de la vida, la existencia y el tiempo, propias de un contexto sociocultural determinado. La muerte forma parte de la construcción social de la realidad (Baudrillard, 1980; Berger, Luckmann & Zuleta, 1968; Rosengren, Gutiérrez & Schein, 2014a; Tau & Lenzi, 2009).

Al caracterizar un objeto como «social» queremos indicar, además de su existencia en una trama de sentidos socialmente construida, el hecho de que el mismo sujeto forma parte de las prácticas sociales en las que el objeto alcanza su consistencia o estatuto ontológico (Castorina, Clemente, Toscano & Lombardo, 2003). El sujeto cognoscente es un actor social (Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, 2009; Psaltis, 2011) en la medida en que sus experiencias se sitúan siempre en el seno de instituciones en las que las acciones cobran

significado (Castorina, Clemente y Barreiro, 2005; Castorina, Kohen & Zerbino, 2000; Castorina, Zerbino, Kohen, Tabbush & Clemente, 2001). Podemos afirmar, sintéticamente, que «un objeto social coacciona al sujeto, porque lo coloca en determinado lugar institucional, lo disciplina o le prescribe actos que debe cumplir» (Lenzi & Castorina, 2000, p. 44). De este modo, las interacciones socialmente reguladas modulan el desarrollo del conocimiento individual, orientándolo hacia una cosmovisión compartida, a través de los intercambios con los otros, las prácticas instituidas y los recursos semióticos disponibles en los diferentes niveles contextuales (Valsiner, 2007; 2012; Winegar & Valsiner, 1992). Esto no significa que el conocimiento individual sea el efecto de una recepción pasiva ni que se explique apelando a tesis ambientales de inculcación. Ya en una de sus obras más tempranas sobre el desarrollo del conocimiento, Piaget (1926) mostró de qué manera los niños, en lugar de copiar o imitar pasivamente las ideas de los adultos, se apropian de las representaciones del mundo que pertenecen a su contexto social a través de una reelaboración original de las creencias o nociones que circulan en el grupo de pertenencia. En el mismo sentido, se puede sostener que los significados institucionalizados son siempre fenómenos de interface:

> [...] en el funcionamiento de toda institución social es inútil el querer señalar la parte del individuo y la parte social; el proceso social y su influjo en las consciencias individuales son una sola y misma cosa, o más exactamente, constituyen las dos fases de una misma realidad. (Piaget, 1975, p. 331).

La perspectiva no escisionista del programa piagetiano estaba bosquejada desde el comienzo. Allí, el desarrollo del conocimiento no sucede ni en el vacío ni *ex nihilo*, sino como consecuencia de las interacciones con determinados objetos situados en una cosmovisión o marco epistémico particular (García, 2001) que orienta las prácticas.

El desarrollo de la comprensión de la muerte es tanto un conocimiento sobre la sociedad y la cultura en sus diferentes niveles —es decir, particular o contextual— como un conocimiento sobre procesos e invariantes biológicas

—universal—. Como expresamos en el apartado anterior, se trata de un tipo de objeto en el que se intersectan conocimientos físicos, biológicos, logicomatemáticos y sociales (Rosengren, Gutiérrez & Schein, 2014b). En esa intersección particular que define los límites del objeto de conocimiento, los sentidos instituidos, las creencias, prácticas y opiniones, así como otras formas de la ideología del grupo, son altamente inestables y mutables, mientras que los aspectos biológicos, por su parte, ofrecen una mayor fijeza, una «sustantividad en cuanto al cumplimiento de una transformación» (Castorina et al., 1989) y una consecuente mayor predictibilidad, propia de los objetos naturales.

Es así que, comprender la muerte, no es sólo volver gradualmente inteligible al fenómeno biológico de la cesación de las funciones vitales, sino también apropiarse del conjunto de prácticas, creencias y valores del grupo de pertenencia —apropiación ideológica que es incluso anterior o relativamente independiente respecto del desarrollo nocional o conceptual correspondiente, como han mostrado algunas investigaciones análogas (Lloyd & Duveen, 1990; Tajfel, 1981)—. Especialmente, consiste en una operación de recorte —una objetivación—, mediante la cual determinados fenómenos que tienen lugar en un tiempo social, pasan a formar parte del corpus de observables del sujeto. En el caso de la muerte humana y el morir, esos observables están anticipados por las prácticas y las representaciones sociales en torno al cuerpo, los deudos y sus memorias, pero muy especialmente, en torno al *tiempo* biográfico e histórico.

Para indagar la participación de los diferentes niveles contextuales del pensamiento infantil son necesarias múltiples estrategias de coordinación teórica y metodológica —siendo el análisis de los sistemas de creencias familiares especialmente relevantes al momento de conjeturar una primera relación entre el desarrollo del conocimiento del niño y los contextos (Lightfoot & Valsiner, 1992)—. Para ello, el recorte del objeto es un problema que no refiere solamente a la cuestión de la definición de los dominios de las acciones, sino también a la ubicación temporal de los hechos involucrados.

5.2 La temporalidad de la muerte: ¿instante o momentos?

La producción de sentidos compartidos y la construcción del conocimiento individual refieren a eventos que tienen lugar en el tiempo. ¿Cuándo ocurre la muerte de la que hablan la religión, la ciencia, los medios de comunicación, los rituales instituidos?

Comprender un proceso de transformaciones como las que suceden en el organismo, así como las prácticas funerarias, hospitalarias o aun las representaciones religiosas sobre las causas de la muerte y el más allá, supone establecer relaciones temporales entre observables. El orden y la duración son dos de sus aspectos propios porque caracterizan las transformaciones diacrónicas (Friedman, 1992; Piaget, 1978b). Dicho de otro modo, comprender la muerte de una persona supone una organización de la secuencia de eventos que caracterizan a la muerte y el morir y una comprensión de las duraciones de los hechos u observables que participan de dicha comprensión, independientemente del nivel de desarrollo del que se trate.

Si el fenómeno de la muerte humana está situado temporalmente y comprende una serie de hechos —es decir, de constataciones realizadas por el sujeto— y las transformaciones de ese fenómeno tienen una direccionalidad y un orden —posible, en algunos casos, y necesario, en otros—, ¿cuál es el tiempo de la muerte?; ¿qué extensión temporal tiene dicho objeto?; ¿existen transformaciones diacrónicas y sincrónicas, semejantes a las que la lingüística postuló para explicar el desarrollo del sistema de la lengua?; ¿o se trata de un objeto sincrónico al que sólo secundariamente se lo coloca en una secuencia cronológica de eventos, al postular causas o razones de ocurrencia? Asumiendo que comprender la muerte implica una cierta organización del tiempo, y planteado en términos espaciales, ¿en qué recorte de una serie de transformaciones temporales se ubica a la muerte? ¿La muerte se confunde con la constatación del estar muerto? ¿Es un proceso más extenso que comienza con la vida misma —o aun antes—? Por otra parte, si la muerte es un instante final hacia el que toda la vida tiende, ¿es posible distinguir la *muerte* —nuevamente, como causas o razones— del *morir* —como desenlace—? ¿Es observable esta

distinción para los niños o sólo pertenece a la perspectiva del adulto? ¿Muestra algún tipo de desarrollo esta discriminación?

Algunos de estos problemas serán retomados y discutidos al momento de analizar nuestros datos, aunque debemos tomar una posición sobre los aspectos temporales del objeto del que nos ocupamos, para poder discutirla luego.

Para las religiones, la ciencia o el sentido común, la muerte parece ser algo que sucede y se desenvuelve en el tiempo, algo que, evidentemente, no caracteriza a todas las nociones y conceptos que los sujetos construyen. Si atendemos al tiempo, tanto las transformaciones biológicas del sistema y las partes del cuerpo, como el destino de las almas o las creencias *sui generis* sobre los recuerdos de los muertos, los rituales y otras prácticas cotidianas, son ejemplos de nociones muy diferentes a las de, por ejemplo, *democracia*, *longitud* o la *identidad en objetos físicos*, entre otras. En efecto, más allá de los obvios contrastes entre los contenidos y la discriminación que puede establecerse respecto de su carácter conceptual o nocional, estas adquisiciones no refieren a un proceso temporal de la misma manera en que lo hace la comprensión de la muerte. Se puede sostener que las constancias de los objetos, por ejemplo, —desde las primeras conservaciones hasta la identidad como composición de las identificaciones y el cambio (Piaget, Sinclair & Bang, 1985)—, así como cualquier conservación, es el resultado de una permanencia en el tiempo, más allá de ciertas transformaciones que el sujeto puede anticipar. Dicho de otro modo, la identidad es el resultado de la composición entre las transformaciones temporales y la negación de los cambios (Piaget, 1966; 1968; 1975). Sin embargo, estas nociones que utilizamos como ejemplos para contrastarlas con la noción de muerte, i) no se definen en función del tiempo, y, ii) en todas ellas el tiempo implicado en el sistema de pensamiento que las constituye es un tiempo reversible. En estos casos, las transformaciones o variaciones son posibles y sincrónicas o se actualizan en una realización efectiva en la que su forma no es una parte del objeto, sino el objeto es una de sus transformaciones contempladas.

Por el contrario, en el caso de la muerte, el tiempo se hace presente en la serie de transformaciones que tienen lugar en el tiempo y que hacen al objeto

mismo. La *sustancia* (Castorina & Palau, 1981; Piaget, 1950) o la *democracia* (Adelson & 0' Neil, 1966; D'Avirro, 2007; Husfeldt & Nikolova, 2003), por caso, no se definen por una duración ni su comprensión refiere a las transformaciones en las que pudieran estar implicadas. La muerte, no puede reducirse a la caracterización de lo que es *estar* muerto, a los atributos de lo no viviente, aunque ello implique la consideración de los cambios en el cuerpo y el alma. La muerte vuelve imprescindible alguna comprensión acerca del *estar* vivo —un conocimiento que tempranamente muestran los niños, cuando niegan, por ejemplo, que un mueble pueda morirse—, porque la muerte siempre se considera un estado temporalmente posterior a la vida, aun en las creencias religiosas que aceptan las reediciones o reencarnaciones. Esta dialéctica entre vida y muerte, ¿puede considerarse un caso más de una diferenciación correlativa a una integración? Creemos que sí, aunque tal diferenciación no es una inversión: la noción de muerte no es el negativo de la noción de vida ni depende de la comprensión de la vida en sus inicios.

La muerte, en tanto objeto, parece ser, más que un estado o un hecho, un conocimiento sobre un tránsito o pasaje en el que necesariamente está implicada una organización del tiempo. Queda pendiente analizar en nuestros datos si ese tránsito siempre es comprendido en un único sentido o si es reversible. De cualquier modo, ese pasaje implica un antes y un después de ciertos eventos que suceden, con independencia de las razones de ocurrencia esgrimidas. Nada de esto parece observarse en muchas de las nociones logicomatemáticas adquiridas durante el desarrollo infantil, aunque su adquisición implique un sistema de transformaciones.

Sobre esta cuestión del tiempo en la noción de muerte, entonces, debemos mencionar dos problemas. Uno, relativo a la *duración* de los fenómenos que comprenden a la muerte, otro vinculado a su *secuencia* u *orden de sucesión.*

El tiempo «es, ante todo, necesario como *duración*, […] que no es más que el intervalo entre los órdenes de sucesión» (Piaget, 1972, p.13). En este caso, no aludimos a la duración como el tiempo requerido para que determinada noción sea alcanzada por un sujeto, ni al problema del tiempo para la psicología del desarrollo (Müller & Giesbrecht, 2006; Valsiner, 1998), sino a la duración que

caracteriza al objeto mismo de conocimiento. El tiempo, entonces, es uno de los aspectos del objeto a ser conocido y es su duración la que debe determinarse. Esto es, ¿cuál es la extensión temporal «de esa cosa llamada muerte»? Aceptando que la duración es inherente a la noción de muerte, ¿a qué periodo[23] refiere dicho objeto y cómo se establecen sus límites? ¿Morir es lo que ocurre antes, durante o después de qué?

Las causas o razones de la muerte remiten a un momento con duración variable, que puede iniciarse en el origen de los tiempos —como muestran los mitos y leyendas que dan cuenta de un Destino—, en el nacimiento de una persona o en la producción de una enfermedad, y culminar en el instante en el que ocurre la muerte en sentido estricto. Este último periodo constituye lo que usualmente se conoce como *el morir*, es decir, el proceso por el cual se llega a la cesación de la vida de un ser vivo en su totalidad. Ese mismo periodo del morir podría formar parte de la noción de muerte —como en el caso en el que la muerte se define como una de las partes del ciclo vital—, una de las caracterizaciones frecuentes de la biología. La duración de estos periodos de la muerte y del morir —años, meses o los breves instantes en los que tiene lugar un accidente traumático—, los solapamientos entre ambos conceptos, así como la diferenciación o indiferenciación entre ellos, se modifican en función de los conocimientos del sujeto y del dominio al que refieran. Para la ciencia, la muerte ocurre en un periodo muy distinto al de la muerte según la religión, y dentro de estos terrenos podemos, a su vez, encontrar divergencias y mixturas.

Por otra parte, además de la extensión de tiempo en la que se ubican el morir y la muerte como punto de cesación de la vida tal como se manifestaba, es posible encontrar en las representaciones sobre la muerte otro periodo posterior. En efecto, el momento *post mortem*, referido al después de la muerte o «más allá» es algo presente en religiones y creencias populares, como antes se

[23] En este subapartado, utilizaremos el término *periodo* en el sentido de un «espacio de tiempo que incluye toda la duración de algo» y no como el «tiempo que algo tarda en volver al estado o posición que tenía al principio» (RAE, 2001).

planteó. La biología, a su modo, también se ocupa de las transformaciones que tienen lugar después de la muerte y las discusiones expuestas sobre la definición de la vida de las partes y del sistema orgánico en su conjunto dan cuenta de esta preocupación teórica. Allí también la extensión es variable y depende de las escalas de observación.

En una línea de tiempo, ¿la muerte refiere a ambos periodos, el del morir y el del después de la muerte? ¿O la muerte es el punto de pasaje entre ambos? ¿Se pueden localizar eventos con extensión en el tiempo que no refieran ni a las razones de ocurrencia de la cesación de la vida ni al después? Planteado en otros términos, ¿es posible localizar un momento de ocurrencia de la muerte, despojado del *morir* como muerte potencial y del *más allá* como muerte acontecida? Aun aceptando que la muerte implica una serie de transformaciones graduales, es evidente que desde un punto de vista cualitativo supone un antes y un después absolutamente distinguibles para el observador. Entonces, ¿la muerte a qué parte de ese pasaje pertenece? ¿Qué duración es propia del objeto de conocimiento muerte?

Insistimos en que estos interrogantes refieren exclusivamente al aspecto temporal del objeto. En este sentido, la temporalidad de la muerte no es la simple ubicación de un hecho en el tiempo, sino uno de los aspectos del objeto, tanto como lo son sus caracterizaciones en la ciencia, la religión y otros dominios, aunque, en este caso, se trata de un aspecto transversal a todos ellos, en tanto refiere a la relación entre los eventos observables desde cada perspectiva.

Estas preguntas pueden resultar triviales. Del mismo modo que en las aporías de Zenón, el problema del tiempo de la muerte podría parecer una ficción sostenida en premisas equivocadas. Especialmente cuando se utiliza una representación espacial del tiempo, capaz de conducir a una falsa paradoja. En efecto, representando al tiempo como una línea, ¿cuál es el punto o los puntos de esa línea en los que la muerte tiene lugar? O, dicho de otro modo, ¿a qué parte de esa línea corresponde el conocimiento sobre la muerte?

El conocimiento sobre la muerte no parece referir, en ninguno de los sentidos revisados en los apartados anteriores, al hipotético *instante* en el que la

muerte ocurre sino a dos *momentos* que se suceden y conectan a través de un punto virtual de pasaje. En adelante, nos referimos, por un lado, al momento en el que se pueden situar las *razones de ocurrencia* de la muerte (que denominamos M_{RO}), tanto en términos causales como motivacionales. Por otro lado, designaremos como momento *post mortem*, al después o más allá de la muerte (M_{DM}). En ambos, anterior y posterior respecto de la muerte como pasaje o punto medio virtual —punto sin duración, que se establece en el encuentro entre los momentos—, es posible reconocer una *temporalidad* de duración variable y una orientación particular en los diferentes conocimientos sobre la muerte.

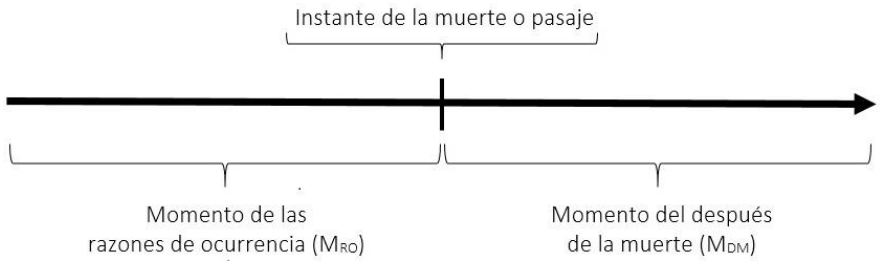


Figura 9 *- Momentos e instante de la muerte. (Fuente: Tau & Lenzi, 2016)*

Respecto del pensamiento infantil, veremos que las duraciones de estos momentos, a los que el niño refiere al tratar de comprender la muerte como fenómeno, no son el aspecto central. Mucho más fundamental resulta el tipo de relaciones que él establece entre ambos momentos (M_{RO} y M_{DM}) de características protocausales, causales, posibles y necesarias, en diferentes direcciones. Estas relaciones y el orden entre eventos que plantea un sujeto, le permiten pensar, por ejemplo, en la reversibilidad o irreversibilidad de un proceso dentro de un sistema, como sucede con la muerte. A su vez, las relaciones que establece el sujeto es posible representarlas, teóricamente, mediante formas arborizadas, en lugar de constituir un único tiempo lineal —como resulta en los eventos catalizadores que, intervienen sobre un suceso de otro nivel, facilitando una génesis (Cabell, 2011; Cabell & Valsiner, 2014)—. En

nuestro caso, de modo semejante, hallamos que eventos de un nivel producen efectos cruzados en otros niveles y no en un orden lineal de sucesos en el tiempo. Así es que pesquisamos explicaciones sobre la muerte con participación múltiple —por ejemplo, la muerte se debe a una enfermedad y, al mismo tiempo, a la voluntad de Dios—. Otra situación en la que es posible hallar esta dinámica es en la modulación —en términos de restricciones y facilitaciones— que se establece entre los niveles semiótico, social y ontogenético. Las creencias individuales sobre la muerte apelan a las creencias instituidas utilizándolas como formas con las cuales representar un conocimiento de origen individual. Sin embargo, las creencias compartidas de la cultura del grupo modulan el pensamiento individual, tanto como este condiciona las posibilidades de su reproducción.

En las explicaciones cotidianas de sentido común es frecuente detectar todas estas dimensiones interviniendo en los argumentos polifásicos del sentido común (Wagner, Hayes & Flores Palacios, 2011). Lo que aquí queremos subrayar es que las relaciones que el sujeto puede establecer en términos de razones de ocurrencia de la muerte —es decir, la proyección de sus relaciones lógicas hacia el mundo—, así como las creencias sobre el después de la muerte, hacen intervenir una temporalidad que tiene un doble origen: el de los conocimientos del sujeto y el de las representaciones y significaciones sociales sobre la muerte.

La descripción de esta temporalidad puede adquirir, en algunos sistemas, una forma circular, como sucede con un péndulo que oscila sin roce y que vuelve imposible determinar una flecha del tiempo. Esto se observa también en el pensamiento logicomatemático reversible, que permite que una acción cancele a otra de manera exacta, lo cual provoca que, en sentido estricto, el sistema de pensamiento sea atemporal. En otros casos, las relaciones entre los eventos no permiten el regreso a un punto previo. Es así que, las ideas sobre la muerte pueden seguir trayectorias temporales circulares, espiraladas o rectas (Müller & Giesbrecht, 2006). Cada una de ellas es el resultado de una manera de ver el mundo y es esta dimensión temporal la que no podemos perder de vista al indagar las ideas infantiles sobre la cesación de la vida.

Capítulo II
Estado de situación y marco teórico

Mors stupebit et Natura,
cum resurget creatura,
iudicanti responsura.[24]

Atribuido a Tommaso da Celano. *Dies iræ, dies illa,* circa 1230.

La conquista más útil que se ha conseguido en el terreno del conocimiento
es la de haber renunciado a la creencia en la inmortalidad del alma.

Friedrich Nietzsche. *Aurora. Reflexiones sobre la moral como prejuicio*, 1881.

Ser inmortal es baladí, menos el hombre, todas las criaturas lo son,
pues ignoran la muerte;
lo divino, lo terrible, lo incomprensible, es saberse inmortal.

Jorge Luis Borges. *El inmortal*, 1947.

1. Investigaciones sobre creencias, actitudes y conocimientos acerca de la muerte

Los estudios referidos a la conciencia, comprensión y tramitación de la muerte son numerosos (Kastenbaum, 2000; 2003; Kenyon, 2001). Durante el siglo XX se han publicado investigaciones de corte psicológico, antropológico, sociológico o médico, que intentaron dar cuenta de la diversidad de creencias, prácticas o terapéuticas que, de una u otra forma, están relacionadas con el fenómeno de la muerte, un fenómeno central en todas las organizaciones culturales de las que tenemos noticias.

La cantidad de trabajos dedicados a esta temática es correlativa a la centralidad que tiene la muerte entre los hechos humanos y en la humanización

[24] *La muerte y la Naturaleza quedarán estupefactas,*
cuando resuciten las criaturas
para responder ante su Juez.

misma, a la que nos referimos en el capítulo anterior. Es así que, algunos autores señalan que la toma de conciencia de la muerte es uno de los hitos fundamentales del proceso de hominización y, tal vez, uno de los momentos de inflexión de la especie, porque marca el acceso a un nuevo orden de simbolización y categorización de lo real (Hovers & Belfer-Cohen, 2013), a través de la conciencia acerca de la *perentoriedad*.

La arqueología de la muerte parece no haber aportado resultados convincentes para concluir que las primeras inhumaciones del paleolítico se corresponden con alguna idea religiosa o con la creencia en alguna existencia posterior comparable a una vida después de la muerte —algo que por el momento parece imposible de demostrar—. Sin embargo, la cuidadosamente documentada ritualización del entierro (Giacobini, 2007; Pettitt, 2010) indica la existencia de alguna forma temprana de conciencia sobre un fenómeno que bien podría no haber despertado ningún tipo de práctica en los homínidos que nos precedieron. Las actividades que los antepasados de nuestra especie sistematizaron en rituales pautados con los cuerpos, parecen ser la prueba del conocimiento y del interés por la muerte. Esta conciencia hipotética parece, además, evidenciar las profundas relaciones afectivas y sociales entre los miembros del grupo en el que estas prácticas nacieron, ya que, en lugar de abandonar al cadáver, se lo disponía en una práctica precisa de orientación espacial y ocultamiento que nos muestra la complejidad de la organización psíquica y cultural de los precursores del *homo sapiens* (Riel-Salvatore & Gravel-Miguel, 2013; Ullrich, 1999).

Siguiendo las tesis funcionalistas de Radcliffe-Brown (1935) y de Malinowski (1944; 1948), algunos autores defendieron una hipótesis afectiva para explicar el tratamiento realizado con los muertos en el *amanecer del Hombre*[25]. Esta hipótesis sostiene que la elaboración de la cultura puede ser

[25] *Amanecer del Hombre* es una expresión esquiva y, por lo tanto, poco académica. De hecho, lo es y pretende ser más un homenaje a la célebre escena *Dawn of Man* de la obra maestra del cine, *2001: A Space Odyssey* (Kubrick, 1968), que una referencia clara a un momento del proceso de hominización. Sin embargo, la imprecisión es en cierto sentido justificada, porque en la paleontología actual no parece existir consenso acerca del papel que jugaron la elaboración de

explicada como un gran proceso adaptativo tendiente a tramitar, sublimar y disipar emociones y angustias individuales. La «ansiedad» ante la muerte sería una de las principales raíces y fuentes psíquicas de las primeras organizaciones culturales de los homínidos, y no sólo de las prácticas con ella relacionada (Chase, 2006).

Independientemente de la confiabilidad de las anteriores especulaciones filogenéticas, parece aceptable la existencia de una intencionalidad en las inhumaciones paleolíticas, ya sea con fines sanitarios o como resultado de respuestas cognitivas o emocionales básicas (Rivera Arrizabalaga, 2010). Este hito no constituye un hecho aislado y se sofisticó luego, en las tumbas megalíticas, hasta llegar a nuestros días (Olaria i Puyoles, 2003; Pettitt, 2010), alcanzando en su desarrollo diferentes formas de tratamiento cuasi-ritualizado de la muerte en los albores del mundo *sapiens* (Shea, Fleagle, Brown, Assefa, Feibel, & McDougall, 2002). Sobre este campo de problemas se ha publicado una abrumadora, y por momentos desconcertante, bibliografía científica, que se

---

herramientas líticas, los entierros o el lenguaje —entre otros aspectos que se consideran medulares del desarrollo filogenético— en el proceso de emergencia de la cultura. La construcción y el uso de herramientas parece ser trascendental y los sílex paleolíticos se encuentran en las rutas de las migraciones desde África hacia el resto del mundo (Sala, 2005), lo que podría indicarnos la razón del éxito adaptativo, de supervivencia y de organización en torno a una fuente de poder no natural. Entre los primeros talladores paleolíticos y los exitosos Homo Sapiens de los que somos descendientes directos, existieron otras ramas extinguidas. En todas ellas parecen haber tenido lugar innumerables «amaneceres»; uno de ellos, la comprensión de la muerte. Las aparentes ofrendas y las disposiciones sistemáticas de los cuerpos, son las pruebas paleontológicas capitales acerca de una posible conciencia sobre la muerte y otras creencias asociadas (Rivera Arrizabalaga, 2010). Se ha señalado que estas prácticas y las creencias de las que hipotéticamente darían prueba, se deben a la eclosión de la capacidad de simbolización. Se asume, también, que esta capacidad semiótica —imprecisamente definida, a causa de la dificultad para juzgar las razones de las prácticas de las que tenemos huellas escasas— es la misma que da origen a las manifestaciones artísticas del universo Sapiens (Binant, 1991; Defleur, 1993; Rivera Arrizabalaga, 2010). Siguiendo esta conjetura, la simbolización no es una capacidad vacía que una vez obtenida se convierte en el fundamento de cualquier actividad representativa. De hecho, las primeras herramientas del paleolítico podrían haber requerido, para su fabricación, algún sistema semiótico que guiara tanto la acción de construcción y uso como la transmisión de esta información a los otros miembros del grupo. Por lo tanto, la simbolización no habría aparecido súbitamente, sino a partir de una actividad presemiótica, extendida sobre objetos que prolongan o forman parte de la organización de las acciones. No podría postularse, así, un único evento o instante inaugural de lo Humano, en razón de las complicadas interacciones dialécticas entre una adquisición, sus resultados y los efectos de estos sobre la adquisición misma y las interacciones con otros (Tomasello, 2007).

ocupa de una problemática fundamental del Hombre, a la que nos referimos parcialmente en el primer capítulo: ¿qué es la muerte?

En el capítulo anterior mencionamos la visibilidad paradojal de la muerte para las diferentes culturas, épocas y contextos sociales. En el juego entre lo explícito y lo evitado reconocimos la posibilidad de delimitar un objeto de conocimiento complejo que no se reduce a la cesación del funcionamiento biológico del cuerpo, pero que la supone, desbordándola en una infinidad de creencias y prácticas humanas.

En el terreno de la psicología, aun asumiendo la borrosidad de los contornos que por momentos torna indistinguibles ciertos campos disciplinares cercanos, se encuentran notables esfuerzos tendientes a explicar el modo en el que los sujetos acceden, gradualmente, a la comprensión de la muerte y el morir. Al menos desde un punto de vista cuantitativo, las publicaciones especializadas sobre diferentes aspectos psíquicos relacionados con el fin de la vida —el duelo, la ansiedad y la angustia, la comprensión del ciclo vital, las creencias o las representaciones sobre la cesación biológica y el después de la muerte, entre muchas otras— no son menos abundantes que en otras ciencias. Sin embargo, el evidente interés que esta temática suscita en psicología no parece corresponderse con una equivalente profundidad teórica alcanzada. Es así que, según trataremos de mostrar a continuación, la diversidad de investigaciones, reflexiones y publicaciones dedicadas a estos temas, no da cuenta de una análoga variedad de perspectivas teóricas y de hallazgos. Por ello, creemos que el campo vasto y disgregado de las investigaciones psicológicas sobre la muerte, puede reducirse, luego de una lectura atenta, a unas pocas orientaciones fundamentales que se reencuentran en el conjunto de las publicaciones.

Por otra parte, descontando las replicaciones o variaciones de una misma experiencia inspiradora, se constata que los estudios sobre la tramitación afectiva, comprensión y representación de la muerte, se desplegaron mayoritariamente en el seno de un paradigma exploratorio-estadístico, en el cual son poco frecuentes las explicaciones o las teorizaciones sobre los procesos psíquicos que dan lugar al cambio o a la emergencia de novedades (Valsiner,

2004). En estos estudios, en los que se presentan los hechos como autoexplicativos, contrasta la baja densidad teórica con la rigurosidad y solvencia estadística, una modalidad coherente con lo que algunos autores denominan «la fetichización del dato» (Fernández Duque, Evans, Christian & Hodges, 2015; ver capítulo III, § 3.1).

A pesar de las múltiples advertencias epistemológicas acerca del realismo ingenuo, al que rápidamente es posible deslizarse en psicología, y sobre la relación dialéctica entre la teoría y las observaciones, la investigación empírica contemporánea suele esconder, bajo la ostentación estadística, una notable dificultad para la explicación (Castorina, 2011; Toomela & Valsiner, 2010). La orientación que la teoría le impone a las observaciones debería ser un argumento suficiente para desmontar la creencia en una exploración anterior o independiente de la teorización. Asumiendo esta mirada, resulta indiscutible la participación de los supuestos teóricos, ontológicos y metodológicos en la producción de datos, aunque ellos no siempre sean reconocidos por los investigadores. Rastrear estos supuestos subyacentes es la condición de posibilidad para una clasificación, con bases epistemológicas, de las investigaciones sobre una temática. Esta tarea no es sencilla puesto que, buena parte de las publicaciones revisadas en este capítulo se autoincluyen como formando parte de tradiciones unificadas, aunque existan incompatibilidades entre los presupuestos de base de cada una. Esto sucede, por ejemplo, cuando se confunde el marco teórico de una investigación con la teoría que da origen y fundamento a los instrumentos utilizados en la indagación de los hechos. En un caso semejante, una teoría constituye el denominador común entre dos investigaciones, pero una de ellas no refiere al objeto de conocimiento en cuestión, sino que da fundamento a los instrumentos con los cuales se analizan y obtiene conocimiento sobre el objeto. De este modo, encontramos investigaciones en psicología del desarrollo que presentan el marco teórico de cierta rama de la estadística o alguna corriente metodológica consagrada, como fundamento mismo del conocimiento de los hechos estudiados, velando, así, un conjunto de supuestos que operan efectivamente en la observación, el planteamiento de problemas y la formulación de conclusiones.

La maniobra teórica y el conjunto de decisiones adoptados, mediante las cuales se vuelven indistinguibles los presupuestos de una investigación y sus fundamentos metodológicos, promueve estrategias que tienen todas las características de la indagación científica, pero que no logran acceder a un nivel explicativo. En algunos casos, ni siquiera permiten sostener una coherencia básica entre los fenómenos observados y el tipo de entidades que se asumen como existentes, lo que resulta aún más problemático.

En gran medida, como observaremos, las investigaciones previas sobre las creencias y la comprensión de la muerte se realizaron desde miradas que pocas veces reconocieron el carácter problemático y complejo de este objeto social, reduciéndolo a la comprensión del problema biológico relacionado con el fin de la actividad vital. Asimismo, y más allá de las declaraciones y referencias, en pocas indagaciones antecedentes se encuentra la necesidad de contar con una teoría general sobre el desarrollo de los conocimientos, a la hora de entender *qué* piensa un sujeto, *cuándo* y *por qué*.

Revisaremos, entonces, algunas investigaciones psicológicas prominentes que se ocuparon de las consecuencias psíquicas del fenómeno de la muerte y, en función de nuestro interés, nos centraremos en aquellas sobre el desarrollo de la *comprensión* infantil de la muerte. Para este examen de los antecedentes, propondremos un ordenamiento a partir del criterio de identificación de los problemas y objetivos compartidos por diferentes trabajos. Más adelante, en el § 2, presentaremos el marco teórico que adoptamos desde el cual reinscribimos las preguntas abiertas que quedaron pendientes en esos estudios previos.

1. 1 La muerte entre los problemas de la psicología

Mucho antes de formar parte del horizonte de problemas de la psicología, la noción y comprensión de la muerte ha sido objeto de miradas disciplinares diversas (Blanck Cereijido & Cereijido, 1996). Antes analizamos cómo la antropología, por ejemplo, contribuyó a develar el modo particular en que la cultura organiza los significados sobre la muerte en torno a prácticas, mitos, leyendas y normas, e incluso cómo variaron históricamente estas significaciones

que rodean el fenómeno de la muerte (Ariès, 1975, 1983; Ceriani Cernadas, 2001; Morin, 1970; Thomas, 1983). La clásica tipología que sobre los idearios de la muerte estableció Ariès (1975), muestra cómo, a partir del estudio de algunos rituales, cosmovisiones e instituciones occidentales, se pueden reconocer los sentidos y las representaciones sociales en las que éstos se fundan (Ceriani Cernadas, 2001). Desde la «muerte domesticada» de la Edad Media, signada por una familiaridad de la experiencia cotidiana con los moribundos, hasta la actual «muerte prohibida», en la que la soledad de la privatización, la medicalización y la clandestinidad de la muerte son el efecto de una discreción moderna empeñada en reducir los duelos y lutos, se han descripto diferentes prácticas y representaciones institucionalizadas de ella (Ariès, 1975). Es destacable que, a pesar de la paradójica actitud contemporánea, que hace de la muerte un tema obscenamente explícito y al mismo tiempo uno de los últimos reductos de la mesura moderna, estas manifestaciones extremas no obedecen a una simple indiferencia hacia la muerte. Hace más de medio siglo, el sociólogo Geoffrey Gorer (1963) afirmaba que se habían agravado los traumatismos originados por la pérdida de seres queridos a partir de la renuencia a la expresión pública de la aflicción, causante de la disolución de los mecanismos psicosociales que posibilitan la elaboración del duelo.

Los estudios histórico-antropológicos sentaron las bases para una indagación, no sólo de los sentidos que adquiere el morir en una cultura determinada, sino de las nociones subjetivas acerca de la muerte (Bradbury, 2012; Kaufman & Morgan, 2005; Leming & Dickinson, 2010; Robben, 2009). Como los temas clásicos que dan origen a la pregunta por la cultura —la sexualidad, las relaciones sociales o el lenguaje—, la muerte se ofrece como un campo de confluencias de borde con la naturaleza, dando lugar al campo de lo humano. El tratamiento que los sujetos hacen de la muerte es una dimensión en la que la *discontinuidad* con el orden natural es evidente, ya que «introduce entre el hombre y el animal una ruptura más sorprendente aún que el utensilio, el cerebro o el lenguaje» y porque «la especie humana es la única para la que la muerte está presente durante toda su vida, la única que acompaña a la muerte de un ritual funerario, la única que cree en la supervivencia o en la resurrección

de los muertos» (Morin, 1970, pp. 9-10). La organización de los rituales y creencias en torno a la muerte —es decir, «el rechazo de la muerte, los mitos de la supervivencia, la resurrección, la inmortalidad» (ob. cit., p. 10)— es parte de este tratamiento que trastoca la naturalidad del fenómeno biológico. Inversamente, estos tratamientos son el testimonio de una *continuidad*: se imponen con la universalidad propia del orden natural (Bradbury, 2012).

Por su parte, los estudios psicológicos sobre la comprensión y el tratamiento de la muerte pueden clasificarse atendiendo a diferentes criterios: las referencias previas en las que se apoyan —en una suerte de genealogía intelectual— o los marcos teóricos generales de los que forman parte. Estos ordenamientos, relativamente arbitrarios, pretenden hacer evidentes ciertas líneas históricas con coherencia epistemológica, que nos permiten hablar de programas de investigaciones (Lakatos, 1970, 1978) o de tradiciones de investigación científica (Laudan, 1977). Aunque existen publicaciones de revisión que clasifican los antecedentes sobre la temática de este modo (Kastenbaum, 2000, 2003; Kenyon, 2001; Mdleleni-Bookholane, 2003; Slaughter, 2005; Speece & Brent, 1984, 1996; Talwar Harris & Schleifer, 2015), propondremos una organización del campo, como mencionamos anteriormente, en función de los problemas y objetivos fundamentales que persiguen.

Aquí, distinguiremos dos grandes grupos de investigaciones psicológicas: i) las que estudian la muerte desde el campo clínico; ii) las investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento y la comprensión de la muerte. Veremos que no se trata de grupos homogéneos, a pesar de que en algunos casos puede reconocerse un tronco teórico común. Cada una de las dos grandes orientaciones que identificamos presenta fracturas y contradicciones internas, en las que, sin embargo, no siempre creemos oportuno detenernos.

1.1.1 Investigaciones sobre la muerte en el campo clínico

Incluimos dentro de una misma clase a una serie de investigaciones que no se focalizaron en el desarrollo cognitivo de la noción o representación de la muerte de manera sistemática, sino en problemas referidos al tratamiento clínico, a la orientación terapéutica y a la prescripción a sujetos en situación de

duelo o que por alguna razón se enfrentan a la muerte próxima, propia o de terceros. En este grupo se encuentran trabajos que son de gran interés para nuestra propia investigación, aun cuando no perseguimos ningún objetivo clínico ni aplicado inmediato. En efecto, es evidentemente artificial y no siempre clara la separación entre la teoría orientada a la clínica y los conocimientos de psicología básica, inicialmente desvinculados de alguna posible implementación, por ejemplo, en algún dispositivo de salud o educativo. A pesar de ello, decidimos distinguir este grupo de trabajos —un corpus abundante de literatura consagrada a la formulación de estrategias de intervención—, porque sus objetivos les confieren una especificidad notable. De hecho, los desacuerdos teóricos de este campo no evitan la existencia de una zona de querellas compartida, configurada en torno a un criterio fundamental en la ciencia aplicada: la *eficacia* para intervenir sobre los hechos (ver § 3.2.2 del capítulo 3 y Ander-Egg, 1980; García Moreno, 2004; García Rodríguez, 2012; Monette, Sullivan & De Jong, 2013).

Los trabajos de investigación clínica acuerdan en un hecho básico: a pesar del encubrimiento social generalizado —encubrimiento notablemente más severo en las culturas occidentales—, los niños son conscientes de la muerte desde muy temprano y pueden manifestar preocupación por ella. Igualmente, los estudios sobre la muerte y su lugar en la vida psíquica suelen mostrar que los adultos encubren la preocupación por la muerte propia y ajena, de manera más o menos lograda. Sin embargo, no dan cuenta de una genuina indiferencia ante ella, como podría suponerse rápidamente a partir de la observación de sus conductas de riesgo, violentas o autodestructivas (Ceriani Cernadas, 2001).

En primer lugar, los trabajos de raigambre psicoanalítica exploraron los factores emocionales y dinámicos que intervienen en la comprensión, representación y tramitación de la muerte, así como las consecuencias psíquicas del conocimiento del fin de la vida (Smeke Cassorla, 1992). La noción de pulsión de muerte, introducida por Freud (1920) a partir de la observación de conductas lúdicas y destructivas repetidas, designa el retorno a un estado anterior, de ciertos procesos que tienen lugar en su modelo de aparato psíquico, y a una tendencia a la disolución de las complejidades. A partir de una analogía

con los procesos termodinámicos, la energía discurre siempre hacia un estado de menor nivel, dirigiendo aquel sistema a un equilibrio equiparable al de su muerte. Las conductas autodestructivas del masoquismo también se encuentran vinculadas a la pulsión de muerte, y por momentos parecen indistinguibles (Kovács, 1992). La relación entre afectos como la angustia, el miedo y la muerte ha sido señalada por Freud, subrayando al mismo tiempo la dificultad que la misma noción de muerte le plantea a la metapsicología analítica:

> La sonora frase «toda angustia es en verdad angustia ante la muerte» difícilmente posea un sentido y, en todo caso, no se la puede justificar. Más bien me parece enteramente correcto separar la angustia de muerte de la angustia de objeto (realista) y de la angustia libidinal neurótica. Aquella plantea un serio problema al psicoanálisis, pues «muerte» es un concepto abstracto de contenido negativo para el cual no se descubre ningún correlato inconsciente. El único mecanismo posible de la angustia de muerte sería que el yo diera de baja en gran medida a su investidura libidinal narcisista, y por tanto se resignase a sí mismo tal como suele hacerlo, en caso de angustia, con otro objeto. Opino que la angustia de muerte se juega entre el yo y el superyó. (Freud, 1923, p. 58).

Esta noción de pulsión de muerte ha sido vinculada luego con la agresión, con el narcisismo (Klein, 1932), y con la muerte del deseo (Aulagnier, 1976), abriendo un campo clínico vinculado directa o indirectamente a la relación del hombre con la concepción de lo finito y la perentoriedad del cuerpo. Asimismo, Lacan (1966) sostuvo que la existencia humana adquiere sentido sólo en virtud del límite establecido por la noción de muerte, recreando en el dominio psicoanalítico, y por caminos diferentes, una observación cara al pensamiento filosófico occidental sobre la muerte, inaugurado de manera brillante por Seneca en su diálogo *Sobre la brevedad de la vida* (Seneca, circa 55 d. C., trad. 1928).

Las discusiones actuales en psicoanálisis refieren a conceptos que se hunden en zonas complejas de la teoría y la clínica —deseo, castración, muerte,

alienación, falta— y definen un campo autónomo de problemas, alejado de los interrogantes específicos sobre el desarrollo del conocimiento en el sujeto (Boothby, 2014; Razinsky, 2013; Smeke Cassorla, 1992). No obstante, puede apreciarse que la idea misma de muerte ha tenido —y sigue teniendo— un valor heurístico importante para el psicoanálisis, y que ha permitido situar el carácter estructurante que esta noción tiene en la constitución del sujeto (Kovács, 1992; Razinsky, 2013).

En segundo lugar, también dentro del campo clínico, se ha perfilado una línea de investigación tendiente a indagar y tratar las reacciones ante las enfermedades terminales, la muerte de familiares o personas cercanas (Cassell, 2013; McGowen & Pratt, 1985). En esta corriente el objetivo es eminentemente práctico, pues está guiado por la intención de paliar el sufrimiento o evitar secuelas patológicas, como los duelos cronificados, las inhibiciones y fijaciones o las melancolías con tendencias autodestructivas (Doucet, 2014; Menezes, 2008; Rosenberg, 2014; Straker, 2012). Las publicaciones de este tipo no siempre dan cuenta de modelos sofisticados sobre el funcionamiento psíquico ni se reencuentran las aspiraciones psicoanalíticas de constituirse en una teoría capaz de fundamentar un edificio nosológico y nosográfico completo.

Dentro de este grupo ubicamos una abundante bibliografía sobre «cuidados paliativos», rica en prescripciones y viñetas clínicas, aunque, casi siempre, con un relativamente escaso desarrollo conceptual. Uno de los rasgos más notables de estos antecedentes es el eclecticismo teórico, constatable en las estrategias y recursos tomados de modelos conceptuales diversos, por momentos incompatibles. Esta situación está, en parte, justificada por los mismos objetivos terapéuticos, que siempre desbordan las parcialidades y abstracciones conceptuales, exigiendo soluciones a problemas concretos de la práctica profesional (ver, por ejemplo: Arthur, & Kemme, 1964; Biank & Werner-Lin, 2011; Black & Urbanowicz, 1987; Cabodevilla, 2007; Chadwick, 2012; Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2006; Higgins, 1999; Jackson, & Colwell, 2001; Kaufman & Kaufman, 2006; Kübler-Ross, 1975, 1985; Lobb et al., 2010; Markusen & Fulton, 1971; Pettle, 1998; Reeves, 2011; Rodrigues de Lima & Kovács, 2011; Salladay, & Royal, 1981; Willis, 2001).

No es este el momento de discutir en detalle el estatuto epistemológico de este grupo de antecedentes, aunque recordamos que el origen mismo de estos trabajos no se constituyó en una dialéctica entre problemas y teorías. Heredera de la *pietà* religiosa, y desarrollada luego en el mundo médico, la *paliatividad* tuvo un inicio claro en la intención por aliviar el sufrimiento inevitable, antes de que existiera un conocimiento, siquiera aproximado, de la complejidad del padecimiento psíquico. Así, los cuidados referidos al duelo se iniciaron tardíamente de la mano de la clínica médica, basada en una particular mezcla de intuiciones, prejuicios y registros meticulosos de casos (Bayés, 2005, 2013; Del Río & Palma, 2007; de Oca Lomeli & México, 2006). Las prescripciones médicas y pedagógicas abundaban antes de que existiera una verdadera investigación sobre el duelo y sus procesos psíquicos. Es así que, el campo de lo que actualmente se conoce como «cuidados paliativos» de aquellos que deben transitar un duelo o recorrer el camino de una enfermedad terminal, precedió al de los estudios específicos sobre la comprensión y tratamiento de las consecuencias psíquicas de la muerte[26]. A pesar del origen práctico, anterior a la teorización psicológica estricta, la psicología, y, en particular el psicoanálisis, habilitaron y legitimaron el tratamiento científico de la aflicción, especializando este campo a partir del primer tercio del siglo XX (Watson, 2005).

Los trabajos que incluimos en este grupo clínico tuvieron la originalidad de plantear problemas y encontrar soluciones que, además, nutrieron las investigaciones de la psicología del desarrollo (Florian & Mikulincer, 1998; Furman, 1974; Mauer, 1966). A partir de las dificultades surgidas en las tareas clínicas se hicieron observables las inconsistencias y contradicciones de las creencias y actitudes sobre el conocimiento de los sujetos acerca de la muerte, en particular, del conocimiento infantil (Black & Urbanowicz, 1987; McGowen & Pratt, 1895; Prichard & Epting, 1992; Zambelli et al., 1988). Es así que, al niño, popularmente, se le atribuye una inocencia coherente con el apartamiento y la

[26] Existe una extensa bibliografía sobre el tema; algunos de los trabajos recomendables para acercarse a la historia de los cuidados paliativos son los de Ferrer Ruscalleda, 2000; Freitas, 2012; Siles, 2008; Siles & Solano Ruiz, 2012.

ocultación de ciertos hechos regulares en las prácticas cotidianas, y se lo concibe como un ser carente de ideas nítidas sobre el fin de la vida. A esta versión se oponen las constataciones empíricas de psicopatólogos y paidopsiquiatras que dan cuenta de una preocupación y reflexión notable de los niños sobre su muerte y la de sus seres queridos (Talwar, Harris & Schleifer, 2015). Este tipo de problemas incitó la exploración y teorización especializada sobre las nociones infantiles acerca de la muerte. Un caso paradigmático de esta búsqueda de sustento teórico para la orientación ante problemas clínicos es el trabajo de Smilansky, de 1987, al cual nos referiremos más adelante.

Del mismo modo, la clínica de los cuidados paliativos y el acompañamiento psicoterapéutico en los procesos de duelo también revelaron la diferencia que puede existir entre los sujetos considerados normales y aquellos que presentan algún tipo de retraso en el desarrollo (McEvoy, MacHale & Tierney, 2012; Myreddi & Narayan, 1993), lo cual demandó la investigación sobre el desarrollo de nociones infantiles en diferentes grupos poblacionales (Campo, 2012; Warren, 2014). La definición misma de lo normal y lo patológico ha motivado preguntas y objeciones a los conocimientos provenientes de las investigaciones acerca del desarrollo. No es difícil, entonces, imaginar los entrecruzamientos que existen entre este grupo de trabajos y las investigaciones a las que nos referiremos a continuación. No obstante, creemos que es posible mantener la distinción trazada sobre el eje de los objetivos y los problemas de cada uno de ellos.

1.1.2 Investigaciones sobre el conocimiento y la comprensión de la muerte

Agrupamos aquí a las investigaciones de la psicología del desarrollo que abordaron el problema de la comprensión de la noción de muerte y su cambio en diferentes momentos del desarrollo. En función de los problemas que nos planteamos en la presente tesis, este grupo constituye, una referencia fundamental.

La exploración sistemática de las actitudes infantiles ante la muerte y el desarrollo de su comprensión, tiene una historia fácilmente delimitable. Entre otras razones, porque no han sido muchos los trabajos dedicados a estos problemas —al menos hasta la década de 1970— y porque las primeras publicaciones específicas sobre la comprensión infantil de la muerte se conocieron durante el primer tercio del siglo XX. Desde ese momento, las investigaciones se han multiplicado y la producción científica sobre este tema ha crecido exponencialmente (Kenyon, 2001; Speece & Brent, 1984; Torres, 2002). No obstante, como veremos, dicho crecimiento no parece haberse correspondido con una igualmente creciente amplitud de conocimientos o formulaciones sobre la temática, sino más bien, con la replicación y rediscusión de un grupo de hipótesis recurrentes. En los apartados siguientes, presentaremos los trabajos que pueden considerarse hitos —por las novedades que introdujeron— en la historia de las investigaciones sobre el desarrollo de la comprensión infantil de la muerte.

Apertura de un campo

La preocupación por la comprensión de la muerte en niños y jóvenes motivó algunos ensayos asistemáticos durante el siglo XIX y XX, en los que se mencionaban los posibles efectos de esta idea atemorizante, en la educación y la crianza familiar (De Vasconcellos, 1918). Más allá de estas incipientes indicaciones, no se encuentran investigaciones previas sobre el tema.

Entre los antecedentes próximos a nuestra tesis existe un acuerdo generalizado acerca de la novedad que supusieron las indagaciones de Piaget en dos de sus primeras obras (Lonetto, 1980; Mdleleni-Bookholane, 2003; Torres, 1978). En *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (Piaget, 1923), el primer libro que él publica, se observa, a través de constataciones empíricas, que la muerte efectivamente constituye un enigma para el niño. Por otra parte, en *La representación del mundo en el niño* (1926), Piaget explora la concepción infantil de lo vivo y lo no vivo. Aquí se muestran situaciones en las que los niños asimilan la vida a la actividad en general, dando cuenta de sus esfuerzos por conocer los atributos específicos que distinguen al dominio biológico de los

objetos inertes. En esta obra, entonces se subraya que, en el pensamiento infantil, existen profundas relaciones entre la noción de vida y la de movimiento. Uno de los descubrimientos relevantes de este estudio es la relación de la noción de «vida» con el sistema de los desplazamientos en el espacio, que el niño construye a través del grupo práctico de los desplazamientos. La vida se inserta, así, en un «continuum de fuerzas libres, de actividad, de intencionalidad». A modo de un eslabón intermediario «entre la causalidad mágica, para la cual todas las cosas giran alrededor del yo, y el dinamismo de la fuerza sustancial», «la noción de vida se reduce poco a poco a la de fuerza o causa del movimiento» (Piaget, 1926, p. 180). En esta obra, Piaget distingue tres grandes niveles en la comprensión de la vida, —o la constitución del campo de los objetos biológicos, en nuestras palabras—. En primer lugar, hasta los 6 o 7 años, i) el niño asimila la vida a la actividad en general. Esta actividad es antropocéntrica, en tanto se caracteriza por su utilidad para el hombre. Estar vivo, para los niños de este nivel, es «hacer alguna cosa», producir o causar algo que las personas aprovechan. En estos argumentos infantiles se advierten definiciones dadas por el uso, junto con la idea de unas fuerzas, inmanentes al objeto, que lo conducen hacia un fin previsto. En este nivel, la actividad puede implicar movimiento, pero también referir a acciones inmóviles, como percibir o desear. Por el contrario, en un segundo nivel, ii) el niño asimila la vida al movimiento. Desde los 8 a los 11 años de edad, aproximadamente, los sujetos reconocen, invariablemente, vida en lo que se mueve, aunque este movimiento no tenga un origen intencional ni interno —así, piensan que un arroyo está vivo—. Finalmente, en tercer lugar, iii) el niño asimila la vida al movimiento *propio*. En este caso, se produce una síntesis de los conocimientos de cada uno de los dos niveles precedentes, de la que emerge un nuevo conocimiento protointencional de lo viviente. El movimiento o la actividad de los objetos animados se circunscriben, entonces, a una cierta volición interna —automotricidad e intencionalidad—.

Estas tesis piagetianas se consideran una aproximación sugerente al problema de la comprensión de la muerte, porque la noción de vida muestra notables relaciones con la primera. Sin embargo, tal como mostraron otros

estudios, no se puede reducir la comprensión de la muerte a la comprensión de la vida ni viceversa. Por ello, estos trabajos de Piaget no se incluyen entre las investigaciones sistemáticas sobre la concepción infantil de la muerte, aunque hayan funcionado como referencia permanente, tanto teórica como metodológicamente. El lugar de fundador del campo de problemas referidos a la comprensión infantil de la muerte, que usualmente se le atribuye a Piaget, parece obedecer más a la inspiración infundida por su orientación que a un tratamiento específico del tema. No es necesario recordar, al respecto, el papel que tuvo la psicología genética en el desarrollo de la psicología infantil durante el siglo XX. Tanto por sus aspectos teóricos como por los metodológicos, inauguró una tradición de investigación que se prolongó, involuntariamente, más allá de los terrenos de la psicología, contribuyendo a modelar una idea general sobre la niñez, la inteligencia, el conocimiento y el aprendizaje. En ese sentido, la psicología genética ha actuado como un modelo de investigación y los estudios sobre la noción de muerte no fueron la excepción (Martí & Rodríguez, 2012; Müller, Carpendale & Smith, 2009). Aun estando muy lejos de las consideraciones piagetianas, es frecuente encontrar referencias a la obra de Piaget y a la de la Escuela de Ginebra, como si se tratara de un reconocimiento obligado, inclusive para establecerse en las antípodas de sus tesis fundamentales.

Primeras exploraciones: de las actitudes a las ideas sobre la muerte

Partiendo del reconocimiento explícito de la inexistencia de un área de investigación sobre las actitudes infantiles ante la muerte, Bromberg y Schilder publicaron en 1933 lo que probablemente haya sido el primer trabajo empírico sobre el tema en psicología, en él se enfatizan especialmente los aspectos cognitivos de su comprensión. Schilder había señalado la necesidad de este tipo de estudios y la especial atención que merecía atender a la confusión usual en la que los problemas sobre la comprensión de la muerte se encontraban envueltos (Schilder y Wechsler, 1934). Con el fin de reclamar una investigación fundada

empíricamente y con métodos claros, Schilder observó que los problemas planteados en torno a la muerte y su comprensión habían estado fusionados con ambigüedades filosóficas y prejuicios religiosos. Estas opiniones infundadas, según él, podrían evitarse con el estudio empírico de las *actitudes infantiles* sobre la muerte, lo que arrojaría luz sobre la comprensión adulta del inevitable fin de la vida. Comprobamos una vez más que, en la historia de la psicología, la apelación al estudio del niño tuvo por objetivo superar las creencias naturalizadas sobre la vida adulta.

La reclamación de Schilder sobre esta falta de estudios psicológicos acerca de las actitudes ante la muerte podría resultar injusta al considerar la existencia de algunos trabajos que habían dedicado algunos esfuerzos para circunscribir estos problemas. Las publicaciones de Chadwick (1927, 1929) o de Stern (1927), dan cuenta de ello. Sin embargo, estas investigaciones no se centraron en la comprensión o cognición de la muerte sino más bien en los efectos emocionales ante la muerte, la desaparición, la pérdida o el duelo. Por ello, consideramos al trabajo de Bromberg y Schilder (1933) una obra inaugural, en razón de su particular enfoque dentro de una temática con acentos divergentes.

Bromberg y Schilder (ob. cit.) utilizaron en su investigación las respuestas a un cuestionario ofrecidas por 75 adultos «normales», junto al análisis paralelo y en profundidad de 10 casos clínicos. El cuestionario contenía 35 puntos, con una o más preguntas cada uno, y, según sus autores, responderlos demandaba un cierto trabajo de introspección del entrevistado. Los interrogantes se orientaban a que el sujeto diera cuenta de sus propios pensamientos sobre la muerte, su frecuencia de aparición y algunas referencias biográficas que pretendían conectar las actitudes del sujeto con su historia. Creemos útil presentar aquí la lista completa de preguntas utilizadas en esta investigación pionera (no existe versión en castellano publicada), para captar el tanteo errático de la indagación y discutir, luego, las razones de las variaciones propuestas por otras investigaciones, realizadas en base a esta matriz.

Cuestionario sobre la muerte y el morir de Bromberg y Schilder (1933)

Parte I

¿Cada cuánto piensa usted acerca de la muerte?

¿Qué ideas e imágenes vienen a su mente cuando usted piensa en la muerte?

¿Usted piensa en la muerte o en estar muerto?

¿Usted tiene la impresión de que reprime pensamientos sobre la muerte?

¿La idea de la muerte lo acompaña en su vida entera como el acompañamiento del bajo en la música que no quiere escuchar?

¿Es su propia muerte algo probable para usted?

¿Se puede imaginar muerto? ¿Cómo?

¿Le teme a la muerte? ¿Al morir? ¿A estar muerto?

¿Alguna vez deseó morir o estar muerto? ¿En qué situación y por qué?

¿Piensa a veces en el suicidio? ¿Qué tipo de suicidio –colgarse-dispararse-ahogarse-saltar-envenenarse con gas, veneno? ¿Alguna vez realizó algún intento de suicidio? ¿Cómo se sintió antes y después?

¿Alguna vez piensa en cómo sus familiares o las personas que quiere actuarán y se sentirán cuando lo vean muerto o se enteren de su muerte? Si lo ha hecho, ¿cómo lo piensa?

¿Sus pensamientos sobre la muerte están conectados con una situación erótica? ¿Establece algunas veces conexiones entre muerte y amor?

¿Alguna vez piensa en la muerte durante, antes o después de la relación sexual?

¿Cree en la vida después de la muerte? ¿Cómo se la imagina?

¿Cómo reacciona a las enseñanzas religiosas sobre la muerte y la vida después de la muerte?

¿Teme usted pensar en ver un cadáver?

¿Tiene a veces fantasías acerca de cómo se sentiría morir realmente? ¿Qué se imagina que vería y escucharía?

¿Se imaginó alguna vez morir a una edad temprana?

¿Pensó alguna vez cómo se sentiría si supiera que se moriría en un tiempo determinado?

¿Piensa a veces en la muerte cuando está enfermo? ¿Piensa que se sufre mientras se muere?

¿Piensa a veces en ser enterrado vivo?

¿Piensa que su actitud hacia la muerte y el morir ha cambiado con el transcurso de los años? ¿Qué pensaba de la muerte de niño? ¿Y siendo adulto? ¿Alguna enfermedad cambió su actitud hacia la muerte?

Parte II

¿Con qué frecuencia piensa usted en el morir o en la muerte de otros: a) padre; b) madre; c) hermanos y hermanas; d) marido o mujer; e) hijos; f) amigos; g) enamorada/o. ¿Los imagina muertos o muriendo? ¿Qué piensa cuando una de estas personas se enferma? ¿Piensa sin dificultad en su muerte?

¿Cuán seguido desea que alguien muera? ¿Quién? ¿Por qué? ¿Se revela contra esos pensamientos?

Trate de recordar la primera vez que escuchó las palabras muerte y morir, y qué connotaciones tuvieron esas palabras.

¿Cuándo vio algo muerto por primera vez? ¿Era un animal, como una rata, pájaro o caballo, o un ser humano?

¿Alguna vez tiene el deseo de matar? ¿A quién quiere matar y por qué?

¿Se imagina cómo se sentiría o vería la persona asesinada? ¿Cree que esa persona debería saber que usted la mató?

¿Alguna vez mató un animal, insecto, pájaro, gusano, mosca? ¿Cómo se sintió al matarlos?

¿Qué piensa de a) la pesca; b) la caza; c) la guerra? ¿Conecta inmediatamente estas actividades con pensamientos sobre la muerte?

¿Usted piensa que es cruel con los animales y los humanos? En caso afirmativo, dé ejemplos.

¿Cómo reacciona a los chistes, al habla cotidiana y a los comentarios burlones sobre la muerte, el cielo, el infierno, etc.?

¿Alguna vez vio un cadáver? En caso afirmativo, ¿cómo se sintió cuando vio el primero?

¿Qué piensa cuando muere un coetáneo o un rival?

¿Cuáles son sus consideraciones sobre la muerte de una persona joven? ¿Una persona vieja? ¿Un niño?
(Bromberg & Schilder, 1933, citado en Schilder & Wechssler, 1934, pp. 411-412 [t]).

Un rasgo general de este cuestionario es que las preguntas se plantean de manera directa, apelando a un nivel de introspección que hoy difícilmente se admitiría en una investigación en psicología con estos objetivos (ver, por ejemplo, las preguntas 4 y 12 de la parte I, y la 3 de la parte II). En cierto modo, el diseño prevé una cierta clarividencia del sujeto acerca de procesos internos e inconscientes. Por otra parte, las preguntas apuntan, simultáneamente, a los aspectos cognoscitivos y afectivos —miedos, deseos, temores, tendencias—, sin considerar las experiencias previas con la muerte de los entrevistados, su situación actual ni otras dimensiones contextuales[27].

El análisis de los resultados, realizado a partir de algunas ideas psicoanalíticas, llevó a los autores a concluir que la muerte presenta diferentes significados (Coleman, 1933): i) un escape frente a una situación insoportable; ii) la forma de obtener, de otros, mayor afecto del que usualmente darían; iii) ser asesinado podría ser equivalente, en el inconsciente, a la unión sexual; iv) la muerte puede significar una perfección narcisista; v) la muerte satisface a las tendencias masoquistas, puesto que perpetúa el sufrimiento auto infligido, y, vi) la idea de muerte se encuentra cargada intensamente por la energía libidinal.

La investigación de Bromberg y Schilder dio origen, un año más tarde, a una publicación de la que participó sólo uno de estos dos autores, se trata del trabajo de Schilder y Wechsler (1934) «The attitudes of children toward death». En él, se revisó y modificó sustancialmente la metodología utilizada con los adultos, y se exploraron, por primera vez en el campo de la psicología, las

[27] Aunque las preguntas integran siempre aspectos cognitivos y afectivos de manera simultánea, las preguntas 1, 2, 3, 14, 18, 21, 22 y 22 de la parte I, y 1, 3, 4, 7, 8, 10 y 11 de la parte II, se dirigen principalmente a los conocimientos, recuerdos y representaciones del sujeto, mientras que las preguntas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, y 20 de la parte I, y 2, 5, 6, 9, 12 y 13 de la parte II, se centran en los afectos y las emociones.

actitudes infantiles acerca de la muerte. Esta publicación se considera hoy la piedra fundacional de las investigaciones sobre la comprensión de los niños acerca de la muerte.

Es interesante notar que el tanteo esperable en una investigación como esta, sin ningún antecedente, se expresó en una metodología ecléctica, que, al mismo tiempo, ofreció un conjunto de agudas apreciaciones e intuiciones sobre el conocimiento infantil. Muchas de las ideas y sugerencias de este trabajo de 1934 se retomaron, objetaron o resignificaron en las exploraciones siguientes, en función de los instrumentos de observación utilizados en cada caso. Por ello, este primer trabajo con niños tuvo un alto valor heurístico, orientando y sentando las bases para toda una tradición de investigaciones.

Schilder y Wechsler (1934) comenzaron su artículo señalando que si bien es usual asumir que la vida humana está organizada por la muerte o que los seres humanos viven su vida bajo la continua amenaza de su desaparición, una observación superficial y desprejuiciada muestra que, en verdad, para la gran mayoría de las personas la muerte ocupa un lugar menor en su vida psíquica o, al menos, no es una preocupación evidente. Teniendo en cuenta que la psicología, y en especial el psicoanálisis, evidenciaron que es muy poco lo que se sabe sobre la razón de las acciones que realiza el hombre, responder sobre el lugar de la muerte en la organización de la vida humana, no resulta tarea sencilla. Estos autores señalan que sólo mediante una exploración sistemática y con métodos especiales es posible obtener un conocimiento confiable. Para ello, desestiman las propuestas introspectivas y el pretendido acceso directo a los procesos internos, estableciendo una metodología que se desmarca de las especulaciones y reflexiones filosóficas clásicas, e inauguran una línea de investigación psicológica original sobre las actitudes ante la muerte:

> Si queremos saber algo acerca de lo que los seres humanos piensan sobre la muerte, y cuáles son sus posiciones, y en qué sentido la concepción de la muerte influye nuestra posición sobre la vida, el único método efectivo consiste en hacer una exploración sistemática sobre una gran cantidad de sujetos. Es necesario, asimismo, observar sus reacciones ante la muerte y registrar en detalle cuáles son esas reacciones. Además, aquellas

> observaciones no deberían limitarse exclusivamente a las reacciones de los adultos, sino que deben incluir también las de los niños […]. (Schilder& Wechsler, 1934, p. 407. [t]).

Es así que los interrogantes del cuestionario para adultos de 1933, tuvieron que ser adaptados al lenguaje y a la experiencia infantil ya que,

> […] uno no puede preguntar, por ejemplo, «¿qué ideas o imágenes mentales tiene usted cuando piensa en la muerte?» En su lugar, uno debe preguntar «¿qué sucede cuando una persona muere?» […] En otras palabras, nuestras preguntas deben ser formuladas para permitirnos encontrar cuáles han sido las experiencias reales del niño sobre la muerte. Es sólo de esta manera que podemos averiguar qué concepción realmente tiene el niño sobre la muerte, y qué rol juega ésta en su vida mental. (Schilder & Wechsler, 1934, p. 412) [t].

Ya en esta primera exploración de las ideas infantiles sobre la muerte se planteó una de las dificultades centrales de una investigación de este tipo, reencontrada en los siguientes estudios: la cuestión de los aspectos metodológicos para la obtención de datos. La dificultad que supone la elección del vocabulario y la forma de presentar el tópico a ser indagado en los niños, son una constante y una fuente de intensos debates posteriores (Kastenbaum, 2000).

Para esta empresa, los autores señalan en su artículo que no hay un método privilegiado y que se debe recurrir a todos los disponibles en la psicología. Siguiendo los postulados freudianos, recuerdan que en el sueño y en otros fenómenos de la vida cotidiana aparecen, con una frecuencia más alta que en la del pensamiento consciente, representaciones de la muerte. La asociación libre, al buscar superar los efectos de la operatoria de la censura, las restricciones de la lógica y las convenciones sociales, torna manifiestas las frecuentes preocupaciones sobre la muerte en la vida de los sujetos, que raramente se expresan de manera consciente. A partir de estas premisas y de otros descubrimientos del psicoanálisis —como el lugar que ocupa el simbolismo de la muerte o los deseos inconscientes de muerte dirigidos hacia

personas amada—, sostienen que en la vida psíquica los pensamientos sobre la muerte son más regulares de lo que creeríamos si nos atenemos a las manifestaciones de la consciencia.

El diseño de Schilder y Wechsler quedó configurado, finalmente, por 3 estrategias muy diferentes entre sí, y se realizó con 76 niños de 5 a 15 años —muchos de los cuales se habían diagnosticaron con problemas de conducta—. Respecto de las edades, los autores indicaron que «hubiera sido valioso extender la investigación a niños de edades aun menores, pero probablemente esto hubiera requerido algunos cambios en la técnica, particularmente la eliminación de las respuestas verbales y la introducción de técnicas de juego más extensas» (Schilder & Wechsler, 1934, p. 417 [t]).

La primera estrategia metodológica del estudio consistió en la presentación a los niños de una secuencia de 8 láminas con dibujos. Cada lámina mostraba una escena en la que alguna representación usualmente relacionada con la muerte era central: una mujer en el suelo o en una cama con aspecto desfalleciente, un fantasma aproximándose a un cuerpo, un disparo, personas colgadas, una calavera, entre otras. Ante cada una de ellas se solicitó al niño que describiera, siempre verbalmente, lo que allí veía. Una vez finalizadas las consideraciones espontáneas del niño, el entrevistador repreguntaba sobre algunos aspectos particulares de la imagen.

Con los niños más pequeños, cercanos a los 5 años de edad, utilizaron otra técnica: en una entrevista individual se le pidió a cada uno que mirara a una muñeca de porcelana, sentada y ubicada enfrente de ellos. El entrevistador empujaba a la muñeca con su dedo, provocando una caída sobre la mesa, más o menos estruendosa. Luego se volvía a enderezar la muñeca y se repetía la caída, sin decir una sola palabra. Después de estas repeticiones se esperaba que los niños expresaran con sorpresa «la golpeaste», «la has matado», «está muerta» o frases similares. Si esto no ocurría se le preguntaba explícitamente «¿qué ha sucedido?». Algunos niños daban cuenta de lo acontecido y otros continuaban golpeando a la muñeca, justo en el momento en el que el experimentador dejaba de hacerlo, por lo que se consideró que esta prueba ayudaba también a develar en los niños las tendencias agresivas que no eran para nada evidentes.

Por último, se utilizó el análisis de historiales clínicos de niños con «problemas de conducta», deficiencia mental, diagnóstico de hipercinesia, con ideas suicidas o con experiencias en accidentes graves, con la intención de encontrar allí relaciones particulares con las experiencias y la comprensión de la muerte.

Los resultados de las observaciones que realizaron estos autores son múltiples y pertenecen tanto a la dimensión afectiva —ligando las actitudes sobre la muerte a la agresión, el sadismo y el masoquismo— como a la dimensión cognitiva, enfatizando las creencias sobre qué, quién, cómo y por qué alguien muere.

En términos generales, Schilder y Wechsler postularon que, tempranamente, las nociones de los niños sobre la muerte están cargadas de intensas emociones, principalmente de tipo agresivas. Las ideas sobre la muerte se mostraron conectadas con el sadismo oral y con otras tendencias motoras destructivas provenientes del exterior de su cuerpo. Por otra parte, en los sujetos entrevistados, la muerte no se presentó como el final natural de la vida, sino como el resultado de la hostilidad de terceros, incluido Dios. Según los hallazgos de este estudio, los niños no presentan ninguna idea acerca de la muerte por vejez y, en consecuencia, no existe temor alguno a crecer sino a ser asesinado o lastimado por otros de los que hay que defenderse. Las tendencias autodestructivas en los niños son poco relevantes y los autores lo interpretaron a partir de la idea de un súper yo aún lábil, en constitución.

Este trabajo pionero lo continuaron otros que también marcaron hitos en el estudio de la visión infantil sobre la muerte. En esta línea, Anthony, se ocupó de lo que denominó «el descubrimiento de la muerte en el desarrollo de los niños de 5 a 14 años»; el primer trabajo (Anthony, 1939) es un borrador de su tesis doctoral, el segundo (Anthony, 1940), es una ampliación con formato de libro. En ambas publicaciones, profundizó la dimensión evolutiva en la exploración de la comprensión infantil de la muerte, en un intento por subrayar diferencias etarias agrupables en estadios o niveles.

La investigación de esta autora se realizó en Londres con 128 niños «normales» y algunos diagnosticados con cierta patología cognitiva o afectiva, y

se condujo a través de tres estrategias metodológicas, que sintetizó Mdleleni-Bookholane (2003):

> 1. Mediante el uso de registros de los padres, 2. Mediante la inserción de la palabra *muerte* en una lista de palabras del test de inteligencia de Terman-Merrill, 3. Ofreciendo a los niños una historia que requiere un ejercicio de finalización. Ella [Anthony] distingue cinco fases en el pensamiento infantil, que van desde la aparente ignorancia de la palabra muerte hasta una lógica o biológicamente precisa […]. (Mdleleni-Bookholane, 2003, p. 24) [t].

Las cinco fases distinguidas por Anthony muestran una progresiva comprensión de la muerte, especialmente en términos biológicos, asociada a la edad cronológica y mental de los sujetos:

> 1) Aparente ignorancia —para las normas adultas—, del significado de la palabra «muerte».
>
> 2) Interés en la palabra o hecho, combinado con conceptos limitados o erróneos.
>
> 3) Ausencia de evidencia de incomprensión del significado de la palabra «muerte», pero [el niño] da una definición en relación con, a) fenómenos no biológicamente o lógicamente esenciales, o b) la humanidad, específicamente.
>
> 4) Referencia correcta, esencial, pero limitada
>
> 5) Definición o descripción general, lógica, o biológica.
>
> Según Anthony (1940), los niños menores de cinco años dieron respuestas que se ubicaron en las categorías 1) y 2), mientas que ningún niño menor de ocho años respondió a las categorías 4) y 5). La conclusión fue que existe una asociación positiva entre la edad y el desarrollo conceptual. (Mdleleni-Bookholane, 2003, p. 24) [t].

Ambas publicaciones inglesas de Anthony (1939, 1940) se citaron ampliamente en su época. Como la autora señaló más tarde, en esta obra y en las observaciones de Flugel —director de la tesis y autor de la introducción del libro—, se planteó, por primera vez, que la muerte devino en una nueva forma

de tabú social, que superó al sexo en cuanto a los reparos e incomodidades que produce.

En estos trabajos de Anthony, el objetivo central es la descripción de la aparición gradual de la noción de muerte, desde un punto de vista principalmente cognitivo. A diferencia de los estudios precedentes, no intervienen en su interpretación de los datos cuestiones relativas a los afectos y a la dinámica libidinal en términos psicoanalíticos, aunque ciertas nociones utilizadas por la autora provienen de dicho campo.

Su estudio intenta mostrar el pasaje desde una incomprensión de la noción de muerte hacia una utilización que da cuenta de una comprensión adulta en términos biológicos y lógicos. Una novedad fue mostrar la existencia permanente de ideas espontáneas sobre la muerte, entre los niños considerados normales. Como recuerda Kastenbaum (2000), «usualmente, las concepciones infantiles sobre la muerte se asociaban con temas como la pérdida, la separación, el abandono y la violencia o la agresión» (p. 49), es decir, con las situaciones que clínicamente requieren alguna atención porque son disruptivas de la vida cotidiana. El estudio de Anthony permitió reconocer que los niños no necesitan estar expuestos a experiencias catastróficas para mostrar curiosidad e interrogarse profundamente sobre el significado de la muerte. De este modo, la investigación «proveyó una de las primeras indicaciones claras de que los niños son capaces de descubrir la muerte por sí mismos, y de generar algunas ideas sobre ella» (ob. cit., p. 49 [t]).

Por otra parte, según Álvarez Gálvez, Anthony mostró que,

> [...] entre las respuestas de fantasía había dos bastante comunes: la muerte por inmersión (una forma de pensamiento inconsciente de vuelta al útero materno, según Anthony) y el tema de la destrucción accidental de un nido de pájaros, con la subsiguiente culpabilidad, lo que es interpretado por la autora como una representación inconsciente del complejo de Edipo (Álvarez Gálvez, 1998, p. 50).

De las conclusiones originales de este estudio se destaca la que refiere a la oposición vida-muerte: es recién a la edad de 7 u 8 años de edad,

aproximadamente, que la muerte comienza a ser definida como un negativo de la vida (Anthony, 1940; Torres, 1978), coordinándose estas dos nociones con desarrollos inicialmente independientes.

Treinta años después, la propia Anthony prosiguió y revisó esta investigación, en su libro *The Discovery of death in childhood and after* (1971).

Cousinet (1939), condujo un trabajo análogo al de Anthony, en la misma época, y también postuló la existencia de niveles que van desde el desconocimiento hacia la comprensión adulta de la muerte. En este caso, cuatro niveles caracterizarían este desarrollo conceptual, partiendo de una incomprensión o comprensión difusa hasta llegar a la adquisición de un conocimiento concreto o empíricamente fundado sobre la inevitabilidad de la muerte:

> Cousinet distingue cuatro etapas diferentes: en la primera, el niño es totalmente incapaz de comprender el problema; en la segunda, la muerte sería una especie de ausencia, de desaparición provisional; en la tercera la muerte se integra en una imagen del mundo por los elementos sociales concretos con los que se revela al niño (ceremonias, entierros, luto, etc.); para, finalmente, en la cuarta, elaborar la idea de su irremediable destrucción. (Álvarez Gálvez, 1998, p. 46).

Las teorizaciones inspiradas en la psicología piagetiana, en cambio, insistieron en que los diferentes desarrollos muestran una conquista gradual de las nociones más abstractas a partir de las más concretas (Heuyer, Lebovici & Giabicani, 1955; Giabicani, 1955; Salladay & Royal, 1981). Así, diversos autores invirtieron y objetaron aquella interpretación, mostrando que «la muerte pasa de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo universal, de lo sincrético a lo sintético» (Álvarez Gálvez, 1998, p. 46). Entre ellos, es destacable el trabajo de Giabicani (1955), que señaló que los niños no comienzan tematizando la muerte sino la vida. A partir de la constatación de las ausencias y desapariciones concretas —asimiladas inicialmente a una partida, viaje o un sueño— los sujetos comienzan a captar, por sus efectos sobre la vida, el significado de la muerte.

Esta asimetría vida-muerte es una de las tantas interpretaciones que se han propuesto para caracterizar una relación inestable.

Asimismo, estos autores mostraron que «para los niños, estar muerto significa prácticamente lo mismo que estar lejos» (Álvarez Gálvez, 1998, p. 47). Se trata de una comprensión en términos de separación extrema, asociada a sentimientos de agresión, hostilidad, miedo, desamparo, sin que esto implique, en la mente del niño, la finalización de la existencia o de la vida —en acuerdo con la hipótesis de Giabicani—.

En estas exploraciones que aquí destacamos, es notable el interés centrado en las nociones, conceptos, ideas y significaciones de la muerte, mucho más que en las actitudes holísticas de las que participan emociones, identificaciones o proyecciones junto con aspectos estrictamente cognoscitivos de la muerte y el morir. Esta orientación holística, próxima a las investigaciones de la década de 1930, se reencuentra mucho después de la década de 1940 (por ejemplo, en: Alexander & Adlerstein, 1958; Maurer, 1964; McCully, 1963; Rosenszweig & Bray, 1943; Templer, 1971).

En 1948 Nagy publicó «The child´s view of death», uno de los artículos más citados del campo, en el que comunicaba los resultados de una investigación que condujo e inició en la década de 1930. En el comienzo del escrito, señala la negación que el tema evidentemente genera en los investigadores, quienes se ocuparon, durante cincuenta años, de casi todas las fases del desarrollo de los niños, descuidando, no obstante, la concepción sobre la muerte (ob. cit., p. 79). Una situación sorprendente, ya que consideraba que es en la infancia cuando comienza a tomar forma la perspectiva sobre el fin de la vida.

El artículo de Nagy ofrece una perspectiva francamente cronológica —aunque descriptiva y no explicativa—, desde la que explora «las ideas de los niños, de 3 a 10 años de edad, respecto del *significado* de la muerte» (Nagy, 1948, p. 79. [t] la cursiva es nuestra). Los datos los obtuvo a partir de los dibujos, las entrevistas orales y la solicitud de composiciones escritas acerca de la muerte de 378 niños de 3 a 10 años de edad, habitantes de Budapest. Una novedad en la selección de la población es la identificación de diferentes subgrupos religiosos y socioeconómicos.

Los resultados se organizaron a partir de la pregunta general acerca de qué *significa* la muerte para los niños, en términos conceptuales. Nagy categorizó las respuestas a este interrogante en tres estadios principales que citamos:

> (1) El niño con menos de cinco años de edad usualmente no reconoce a la muerte como un hecho irreversible; en la muerte ve vida. (2) Entre los cinco y los nueve años de edad, la muerte es frecuentemente personificada y se piensa en ella como en algo contingente. (3) Sólo a partir de la edad de 9 años comienza a ver a la muerte como un proceso que nos sucede en acuerdo con ciertas leyes. (Nagy, 1948, pp. 80-81 [t]).

Los niveles identificados se corresponden con las edades de los sujetos, sin excepciones. Es por ello que la tradición de investigación promovida por Nagy tiene la marca evolutiva de las adquisiciones regulares (Candy Gibbs, Sharp & Petrun, 1983; Clark Schramm, 1998; Reilly, Hasazi & Bond, 1983). Además, constituyó una perspectiva que sirvió de fundamento en la literatura orientativa para padres y educadores en la que se definen adquisiciones esperables para cada edad (Formanek, 1974; Grollman, 1967, 1976; Koocher, 1974; Kovács, 1992; Ordal, 1983; Ross, 1967).

En el pasaje infantil desde la creencia en la reversibilidad de la muerte a la aceptación de su irreversibilidad absoluta, Nagy establece estadios intermedios, análogos a los que pueden rastrearse en las imágenes y en el lenguaje de muchas sociedades. Por ejemplo, afirma que, «los nativos de la costa oeste de África, no tienen una palabra especial para dormir. El verbo dormir se escribe *estar medio muerto*» (Nagy, 1948, p. 84 [t]). De este modo, la autora muestra una progresión de la noción estudiada con niveles intermediarios u oscilantes, entre la reversibilidad de la muerte y la comprensión de unas leyes biológicas que hacen de ella algo inevitable e irreversible.

Otro hallazgo de la investigación de Nagy fue la frecuente identificación de los niños, entre la muerte y un personaje antropomórfico. La personificación de la muerte, en algunos casos, la reemplazaban por la oscuridad o la noche, razón

por la que la autora interpretó en todas las caracterizaciones el rasgo de lo temido. Al respecto, Kastenbaum señala que,

> [...] las personificaciones que se reportaron con tanta frecuencia en los niños húngaros a finales de los años de 1940, se han presentado sólo ocasionalmente en estudios posteriores. Es posible que los entrevistados de Nagy estuvieran más influenciados por las tradiciones populares que las generaciones posteriores de niños, especialmente en los Estados Unidos, que eran mucho más propensos a absorber historias de la televisión antes que de narradores de cuentos o de libros sobre las viejas tradiciones. Aparentemente vivimos en un mundo mediáticamente saturado, en el que la tecnología parece más poderosa y atractiva que la magia y el misterio de los «cuentos de hadas». Tal vez los niños han decidido aliarse con la potencia de la tecnología y, como consecuencia de ello, encuentran menos lugar en su imaginación para personificaciones de un tipo anticuado. Las explicaciones sobrenaturales ya no parecen ser populares entre los niños, aunque tal vez hayan renovado su atractivo para los adultos. (Kastenbaum, 2000, p. 53 [t]).

La caracterización antropomórfica hallada por Nagy promovió discusiones sobre la relación entre la noción de muerte y la comprensión general del mundo. Siguiendo la sugerencia piagetiana sobre el papel del movimiento y de la acción atribuida a los objetos vivientes, Safier (1964), mostró, en un estudio correlacional, que el animismo decrece con la edad de los niños y que las nociones de vida y de muerte muestran un desarrollo paralelo, en desacuerdo con la asimetría encontrada por Giabicani (1955).

Rochlin (1967), realizó un estudio análogo con niños estadounidenses de sólo 3 a 5 años de edad y concluyó que, a diferencia de lo establecido en las investigaciones antecedentes, a edades muy tempranas, los sujetos tienen una comprensión clara de la inevitabilidad y la universalidad de la muerte. No obstante, este autor justificó las interpretaciones contrarias, puesto que, a causa de las defensas que operan durante la infancia, el niño rechaza la inevitabilidad y se sobrepone a los sentimientos de desamparo e indefensión introduciendo fantasías de invulnerabilidad y omnipotencia inmortal. De este modo, a la

manifiesta inmortalidad infantil le corresponde una noción temprana y negada de la inevitabilidad de la muerte. Asimismo, señaló que las experiencias y el contexto en el que el niño «aprende» sobre la muerte, pueden influir en el desarrollo de este concepto, aunque no explicó de qué modo ni por qué. Esta investigación representa uno de los primeros intentos francos por introducir alguna dimensión contextual en el desarrollo conceptual sobre la muerte, lo cual se profundizó y exploró con mayor precisión teórica y metodológica en las indagaciones de los siguientes años, a partir de la década de 1970.

Finalmente, destacamos la investigación de Tallmer, Formanek & Tallmer (1974), comunicada en un breve artículo titulado «Factors influencing children's concepts of death». En ese trabajo, señalaron que el «concepto» de muerte presenta aspectos evolutivos equivalentes a los que se observan en los desarrollos de otros conceptos. Los autores, manifiestan allí la necesidad de una integración conceptual que evite la separación de los aspectos afectivos y cognitivos, y para ello toman como marcos de referencia las tesis de Piaget y de Freud, en un intento de complementación. De este modo, dan cuenta de un esfuerzo teórico por introducir aspectos contextuales, al reconocer que las respuestas de los niños son, en parte, una defensa ante las ansiedades y están en función de las experiencias familiares y socioeconómicas del grupo.

La muerte como idea compleja: subcomponentes nocionales y atención progresiva a los contextos

Las investigaciones que revisamos en el apartado anterior persiguieron la identificación de actitudes, reacciones y significados ante la muerte, en adultos y niños. Los resultados, en la mayor parte de estas exploraciones, condujeron a la postulación de niveles del desarrollo, asociados más o menos rígidamente a edades de los sujetos (Harris & Giménez, 2005; Kastenbaum & Costa, 1977; Kenyon, 2001). Ocasionalmente, algunos autores tuvieron en cuenta aspectos contextuales en sus diseños, tales como las experiencias del niño, el sector socioeconómico o la religión del grupo de pertenencia, aunque sin integrar estas dimensiones en una teoría que explique el modo en el que participan de la

producción de conocimientos individuales. Podemos afirmar que los aspectos del contexto considerados no tuvieron una función clara, más allá de la descripción de clases, quedando, en algunos casos, en el lugar de simple dato anecdótico, como los datos filiatorios (Krasnow, 1993). Por su parte, los autores inspirados en las investigaciones piagetianas, como Nagy (Kenyon, 2001), se esforzaron en mostrar el ajuste de los niveles sobre la comprensión de la muerte con los del pasaje desde una centración en las acciones del sujeto a una creciente descentración. Las investigaciones que agrupamos en el apartado anterior, progresivamente, especificaron sus objetivos y sofisticaron sus métodos, de modo que el tanteo errático, propio de las indagaciones de la década de 1930, se dirigió hacia la exploración de significados o ideas acotadas, antes que a «actitudes» o respuestas globales (Stambrook & Parker, 1987).

En cambio, en aquellas investigaciones, la muerte se consideraba como una única noción o concepto «monolítico». Su desarrollo, a través de los diferentes niveles que distinguieron los autores, se concebía como un acceso gradual a una noción homogénea, nacida de ideas difusas en las que se confunde la muerte con el sueño, la quietud o un viaje.

En contraste con el grupo anterior, identificamos una línea de investigaciones que parten del supuesto de que la muerte es un «paquete nocional» o un *concepto* complejo, conformado por diversos subcomponentes nocionales (Lazar, A., & Torney-Purta, 1991; Koocher, 1974; Slaughter, 2005; Speece & Brent, 1992, 1994). Cada uno de los subcomponentes que conforma la versión adulta y desarrollada de la muerte, se adquiere en diferentes momentos y de manera relativamente independiente uno del otro. Por esta razón, en este grupo se justifica la indagación del desarrollo particular de cada uno de ellos, descomponiendo analíticamente la complejidad de las ideas infantiles sobre la muerte (Goodman, 1989).

Desde la década de 1970, «[…] se ha aceptado, de manera generalizada, que el concepto de muerte no es […] único ni unidimensional, [sino que] se compone de varios subconceptos relativamente distintos, denominados componentes» (Speece, 1995, p. 57). Este enfoque es hegemónico, desde entonces, hasta las investigaciones actuales.

Dada la variedad de metodologías utilizadas en los diversos estudios, no es simple la comparación entre ellos: «los investigadores han variado considerablemente el número exacto de componentes reconocidos y la manera de definirlos» (ob. cit., 1995, p. 57; Speece, 1994). De todos modos, ello no ha impedido llegar al reconocimiento relativamente consensuado acerca de los subcomponentes intervinientes en la comprensión de la muerte. Los cinco más utilizados para categorizar las ideas infantiles sobre la muerte son los siguientes:

Irreversibilidad: refiere a la comprensión de que no es posible volver al estado vivo una vez que se ha muerto. El reconocimiento de la existencia de una línea del tiempo que es imposible quebrar supone una comprensión cognitiva que parecería equivalente a la de una *operación* lógica. Esta cuestión, entre otras, ha sugerido una línea de investigación empírica que procura vincular la aparición de los diferentes componentes con la transición del nivel preoperatorio al operatorio, en términos de la psicología genética piagetiana (Kenyon, 2001; Speece & Brent, 1984, 1992). En otro sentido, se ha hipotetizado que la comprensión de este carácter irreversible es la condición necesaria para la tramitación afectiva en el duelo (Mdleleni-Bookholane, 2003).

Finalidad o *cesación de las funciones orgánicas*: es la comprensión de que ningún organismo viviente mantiene sus funciones orgánicas después de muerto (Kenyon, 2001; Mdleleni-Bookholane, 2003; Slaughter, 2005; Speece & Brent, 1992). El cuerpo de una persona muerta no puede hacer nada de lo que hacía mientras estaba vivo. Smilansky (1987) sostuvo que esta noción posibilita el restablecimiento posterior al duelo infantil.

Causalidad: alude a los factores materiales que conducen a la muerte y que forman parte de un sistema explicativo (Kenyon, 2001; Mdleleni-Bookholane, 2003; Speece & Brent, 1984, 1992). Así como los anteriores componentes podrían tener un papel importante en la tramitación del duelo, éste favorecería la racionalización de la situación traumática y aliviaría los sentimientos de culpa.

Inevitabilidad o *universalidad*: implica que la muerte como fenómeno natural es inherentemente universal e ineludible para cualquier ser vivo (Kenyon, 2001; Mdleleni-Bookholane, 2003; Speece & Brent, 1996).

Vejez: supone la comprensión de la secuencia vital y particularmente el momento previo a la muerte. Este componente introducido por Smilansky (1987) parece tener una necesidad metodológica, ya que, si bien se relaciona directamente con los de inevitabilidad y causalidad, existe evidencia que justifica su introducción en las preguntas orientadas al examen de la noción de muerte, en franca contradicción con los hallazgos de Schilder y Wechsler (1934).

Algunos autores, como Slaughter, introdujeron, además, el subcomponente *imprevisibilidad*, es decir, «la comprensión de que el tiempo de ocurrencia de la muerte (natural) no es conocible» (Slaughter, 2005, p. 180 [t]). Asimismo, en otras investigaciones, la *vejez* no fue un subcomponente reconocido (Kenyon, 2001) y las ideas sobre el fin del ciclo vital se subsumieron a la *inevitabilidad* o *universalidad*. De todos modos, existe un amplio acuerdo sobre la participación de los cuatro primeros subcomponentes mencionados (a-d), en el desarrollo de la noción de muerte. La evolución de estas adquisiciones se considera tan estable en ciertos autores que, desde el punto de vista diagnóstico, la presencia o ausencia de alguno de estos subcomponentes permitiría juzgar el nivel del desarrollo en el que un sujeto particular se encuentra (Brent & Speece, 1993; Lazar & Torney-Purta, 1991).

Todo este grupo de estudios iniciados en la década de 1970 constituye una verdadera tradición de investigación, «inicialmente inspirada por la teoría del desarrollo de Piaget y, más recientemente, por la cuestión de cómo la comprensión infantil de la muerte se encaja en el marco más amplio del conocimiento del dominio biológico» (Harris & Giménez, 2005, p. 4 [t]). Sin embargo, más allá de los acuerdos amplios, algunas investigaciones se destacaron por su originalidad y el enfoque particular que adoptaron.

En primer lugar, la exploración de Childers y Wimmer (1971), realizada con niños de 4 a 10 años de edad, fue una continuación directa de la investigación de Nagy (1948), aunque centrada, de manera explícita, en el

problema de la adquisición de la *universalidad*. De este modo, la investigación fue pionera en la distinción de subcomponentes al interior de la noción de muerte. Si bien en este estudio no se menciona ningún trabajo de Piaget, en él se utiliza una entrevista oral, de tipo clínico-crítica. Estos autores mostraron que la universalidad de la muerte es una adquisición que está asociada directamente a la edad: «la evidencia tiende a refutar la hipótesis por la cual se afirma que la comprensión de la muerte es independiente de la edad» (Childers & Wimmer, 1971, p. 1301 [t]). En efecto, «encontraron que, a los cuatro años, el 11% reconoció que la muerte es universal, a los cinco años el 20 %, y a los nueve años, el 100 % de los niños consideran la muerte como un fenómeno universal» (Mdleleni-Bookholane, 2003, p. 26 [t]). Así, la conclusión más relevante de este trabajo es que la universalidad de la muerte es adquirida por todos los niños de más de 9 años de edad, aunque esta adquisición no indica necesariamente que el niño haya comprendido plenamente su irreversibilidad.

Unos años más tarde, en un trabajo en el que se advertía un exceso de publicaciones de opinión y se reclamaban indagaciones empíricas sistemáticas, Koocher (1973), presentó su investigación, realizada dentro del marco conceptual piagetiano, de la que participaron 75 niños de Missouri, de 6 a 15 años de edad. A cada uno de ellos les realizó las siguientes cuatro preguntas: «1) ¿Qué hace que las cosas se mueran?; 2) ¿Cómo se puede hacer para que las cosas muertas regresen a la vida?; 3) ¿Cuándo vas a morir?; 4) ¿Qué pasará entonces?» (Koocher, 1973, p. 369 [t]). Este autor establece una asociación entre las respuestas halladas y el nivel preoperatorio u operatorio del niño. En el caso de los sujetos ubicados en el periodo preoperatorio, la comprensión de la muerte era más concreta, egocéntrica y «adherida» al pensamiento mágico, mientras que en los niños que accedieron al nivel de las operaciones concretas mostraron una mayor abstracción. Aunque esta interpretación por correlación estadística fue criticada, el trabajo de Koocher tuvo el valor de colocar en un primer plano la comprensión infantil de la *causa* de la muerte. De hecho, las preguntas realizadas, tal como fueron formuladas, imprimían a la indagación una orientación franca hacia la búsqueda de razones de ocurrencia de la muerte. Por otra parte, este investigador cuestionó las metodologías usadas por Nagy

(1948) y por Anthony (1940), ya que en ellas se introducían sugerencias al niño, que invalidaban la posibilidad de generalizar los datos obtenidos. De hecho, Koocher (1973, 1974) fue el primer autor en presentar evidencia contraria a la personificación de la muerte hallada por Nagy.

Hacia finales de la década de 1970, se diversificaron las exploraciones centradas en la distinción de diferentes subcomponentes y en el papel del contexto social en la comprensión de la muerte. Asimismo, en este momento de las investigaciones se insistió en la asociación estable entre las adquisiciones de cada nivel identificado y las edades de los sujetos (Derry, 1979; Devereux, 1984; Elkind, 1977a y b; Hornblum, 1978; Jay, Green, Johnson, Caldwell, & Nitschke, 1987; Kane, 1979; Robinson, 1977; White, Elsom y Prawat, 1978; Weininger, 1979). Una conclusión novedosa de estas exploraciones fue que, cuando los niños se excluyen a sí mismos de los seres pasibles de muerte, también excluyen a otros individuos cercanos, sugiriendo, de este modo, una relación entre la comprensión de la muerte en general y la propia.

Entre estos trabajos se destaca la investigación de Kane (1979), en la que, a través de entrevistas semidirigidas realizadas a 122 niños de 3 a 12 años de edad, la autora observó, por un lado, la relación entre la comprensión de la muerte y la edad del niño, señalando, además, que la experiencia con muertes cercanas acelera su comprensión. Por otro lado, distinguió nueve subcomponentes nocionales de la muerte: *realización, separación, inmovilidad, irreversibilidad, causalidad, disfuncionalidad, universalidad, insensibilidad* y *apariencia*. En cuanto al desarrollo de las adquisiciones, reconoció tres estadios de la noción de muerte, relacionados con los periodos piagetianos preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal. En un primer estadio, la muerte es una «descripción», en el segundo se advierte la comprensión de la «disfuncionalidad» orgánica —es decir, la caracterización por la presencia o ausencia de funciones biológicas—, mientras que, en el tercero, la muerte es una definición conceptual (Kane, 1979).

En cierto modo, Kane sentó las bases para una búsqueda de la relación sistemática entre la comprensión de la muerte y los niveles estructurales que Piaget reconoció al indagar los conocimientos logicomatemáticos. Por ejemplo,

Koocher (1973) encontró correlaciones entre los resultados de las pruebas de conservación de las cantidades físicas y las nociones de muerte (Kenyon, 2001) y las investigaciones con esta orientación se prolongaron por más de 20 años (Muriá Vila, 2000; Speece & Brent, 1984; Torres, 1979, 1993, 1996 citado en 2002).

Elkind (1977b), en una búsqueda de ordenamiento de los datos disponibles hasta ese momento, señaló que todos los investigadores acuerdan en que hay etapas de la noción de muerte y que esas etapas están relacionadas con la edad:

> Entre los tres y los cinco años de edad, los niños no entienden el significado de la muerte y no la consideran como discontinua con, ni en oposición a, la vida. En la segunda etapa, normalmente entre las edades de seis a nueve años, los niños empiezan a pensar en la muerte como en una discontinuidad con la vida, pero reversible y no aplicable a todos. Luego, en la última etapa, alrededor de la edad de diez u once años, los niños comienzan a ver la muerte como irreversible y en términos médicos/biológicos. (Elkind, 1977b, p. 27, [t]).

Al mismo tiempo, este autor advirtió que ese cuadro evolutivo debe ser situado siempre en el contexto del desarrollo general de la inteligencia y, al respecto, se apoya en la psicología piagetiana clásica. En particular, señaló que la conceptualización del espacio, el tiempo y la causalidad son fundamentales para la comprensión de la muerte. De este modo, según Elkind, la antropomorfización de las cosas es una constante del nivel preoperatorio. Es así que los dichos infantiles compilados por Anthony (1940), por ejemplo «morirse es no tener más la cena», se explicarían por este animismo generalizado y por la caracterización de las transformaciones —como la muerte— en relación con los procesos vitales, continuándolos de otro modo. En el operatorio concreto aparecerían concepciones directamente relacionadas con la reversibilidad: «la noción de que mientras la muerte es el fin de una vida, es también el comienzo de otra. El tema de la reencarnación aparece en todos los estudios sobre las concepciones infantiles de vida y muerte» (Elkind, 1977b, p. 27, [t]). Otra

variante de esta reversibilidad en el campo de la muerte, la encuentra en el equilibrio entre vida y muerte: «cuando Juan [el hermano menor del niño] nació, alguien debió haber muerto» (Anthony, 1940, p. 169, en Elkind, 1977b, p. 27 [t]). Con esta reversibilidad operatoria nacería, además, la jerarquía en el orden de ocurrencia de la muerte: primero, mueren los padres, luego, las mujeres y luego, los niños, en una secuencia jerárquica que impone que, para que una persona muera, tiene que morir alguien del nivel anterior. Las excepciones, en estos casos, se justifican por su utilidad práctica o moral. Así, los niños creen que hay gente que no muere, como los padres o los policías, porque deben cuidarnos. Finalmente, con el acceso a las operaciones formales, a los 11 o 12 años de edad, los niños conciben el tiempo, el espacio y la causa en términos probabilísticos o hipotéticos. De este modo, los sujetos acceden a la perspectiva «científica» del mundo y, por tanto, de la muerte y la vida. Siguiendo a este autor, es precisamente en este momento, y no por casualidad, que se encuentran las descripciones de la muerte en términos biológicos o médicos.

Si bien todo el ordenamiento de datos que expone Elkind se relacionaría con las capacidades de operación del sujeto en los términos de la psicología genética, no explica cómo ni por qué ello conduciría a estas creencias.

Por otra parte, en el trabajo citado, sostiene que las emociones de los niños están estructuradas por su cognición, y eso explica que las reacciones y los sentimientos de duelo y aflicción no sean equivalentes a las del adulto:

> Debido a que el niño no puede concebir la muerte en el sentido adulto, no experimenta dolor o remordimiento en la forma adulta. El dolor y el remordimiento requieren estructuras cognitivas que permitan al niño ordenar recuerdos pasados y anticipar el futuro. Pero estas estructuras no están disponibles hasta la última infancia. (Elkind, 1977b, p. 28, [t]).

Para este autor, una prueba en favor de esta hipótesis la constituyen algunas reacciones infantiles, a diferentes edades: los niños de 6 a 9 años de edad que perdieron a sus padres suelen mostrar menos pena que los de más de 10 u 11 años. En el mismo sentido, cuando se les solicita a los adultos que recuerden si sintieron dolor o pena por la muerte de sus padres, los que la

experimentaron antes de los 9 años de edad sienten, aparentemente, menos dolor que los que vivieron una muerte después.

A partir del reconocimiento de estas determinaciones cognitivas, Elkind (1977a y b) se dedica a prescribir ciertas actitudes de los adultos cuando tratan el tema de la muerte con los niños. Apelando a la estructuración que los conocimientos les confieren a los afectos, indicó que hay dos momentos en los que es necesario hablar de la muerte con los niños: ante una pérdida o contacto con un muerto, y ante la curiosidad del propio niño. La primera regla es no hablar de cuestiones intelectuales sino del aspecto emocional, porque los chicos no comprenden la muerte de la misma manera que los adultos. La segunda regla: no usar lenguaje metafórico que no suele entenderse o suele ser entendido de manera literal —por ejemplo, decirle que la persona muerta se fue a dormir y no despertará jamás, sólo contribuiría a la generación de terrores nocturnos—.

Posteriormente, Speece & Brent (1984) se ocuparon de investigar en detalle la intervención de tres subcomponentes nocionales en la comprensión de la muerte: irreversibilidad, no funcionalidad, y universalidad. Su adquisición definiría el nivel del desarrollo infantil, pues, en su conjunto, configuran la enunciación más acabada posible y hacia la cual tienden las nociones previas menos complejas. Al respecto, los autores revelan que,

> […] aunque la mayoría de los niños, desde el jardín de infantes, tienen una comprensión madura de la universalidad [de la muerte], la mayoría no logra un entendimiento maduro de los tres componentes, al menos hasta los diez años. Una sorpresa fue encontrar que la proporción de niños que exhiben la presunta comprensión desarrollada de la irreversibilidad y no funcionalidad, ella no aumentaba con la edad. Por el contrario, una gran proporción de [niños de] tercer grado (41%) y de segundo grado (12%) indica que, 1) bajo determinadas condiciones, una persona muerta podía llegar a vivir nuevamente, y, 2) después que una persona muere puede hacer algunas cosas que hacía cuando estaba viva (45% frente a 39%). Sobre la base de la revisión de la literatura […], Kenyon (2001) indica que a la edad de 10 años los niños han dominado los componentes de

irreversibilidad, universalidad, no funcionalidad, mortalidad personal, y causalidad. (Mdleleni-Bookholane, 2003, p. 28 [t]).

Wass y Corr (1984), por su parte, informaron que, si bien muchos niños logran adquirir la noción de irreversibilidad de la muerte, ante la pregunta «¿pueden los muertos volver a la vida?», responden apelando a términos de las creencias religiosas, tales como resurrección o reencarnación (Mdleleni-Bookholane, 2003, p. 28 [t]). Ellos muestran que el desarrollo de los subcomponentes podría estar condicionado fuertemente por las creencias religiosas del contexto.

Smilansky (1987), en un trabajo sugerente, retoma la complejidad de la muerte al señalar la intervención de procesos cognitivos, afectivos, y sociales en su comprensión y postula tres niveles de *relaciones de los niños con la muerte*. En primer lugar, i) la autora observa preocupaciones infantiles respecto del tema de la muerte, que provocan pensamientos y preguntas, ante muertes impersonales y cotidianas, como las escuchadas por TV o ante el hallazgo de algún animalito muerto. ii) Un segundo nivel de relación supone un encuentro personalizado con la muerte, aunque no directo. Aquí, además de preguntar e interrogarse acerca de la muerte, los niños suelen sentir fuertes emociones. iii) Por último, la relación directa y personal con la muerte, como en el caso de la pérdida de un miembro cercano de la familia o de un amigo. De este modo, Smilansky señala tres niveles de experiencias que no dan cuenta de una secuencia cronológica. Este acento en las experiencias del niño es una novedad en el campo de estas investigaciones, puesto que ella categoriza las experiencias y deriva de ellas consecuencias prácticas para el tratamiento y la prevención. Su cuestionario *Death Concept Questionnaire*, DCQ (Smilansky 1981, 1987), para evaluar el nivel de comprensión infantil de la muerte, fue el resultado de esta preocupación por coordinar la investigación básica con la intervención clínica (Clark Schramm, 1998). Este instrumento, para utilizar con niños de 4 a 12 años de edad, contiene 26 preguntas relacionadas con cinco subcomponentes de la muerte: irreversibilidad, finitud o finalidad —analogable a la no funcionalidad—, causalidad, inevitabilidad y vejez. Cabe mencionar que, a partir de esta selección

y durante los últimos treinta años, estos cinco subcomponentes se establecieron como los fundamentales para explorar el desarrollo y la comprensión infantil de la muerte. El objetivo del instrumento en cuestión es doble, ya que permite obtener datos del nivel de comprensión particular del sujeto entrevistado, a fin de intervenir en su proceso de duelo, y, por otra parte, arrojar datos generales para la investigación de grandes poblaciones de niños (Clark Schramm, 1998).

En la indagación de Smilansky (1987), realizada con niños huérfanos de Israel, la autora señaló que «un alto nivel de comprensión cognitiva del concepto de muerte no garantiza la aceptación emocional de la muerte, pero constituye una condición necesaria» (Mdleleni-Bookholane, 2003, p. 29 [t]). Esta idea fue reforzada más tarde por Lazar y Torney-Purta (1991), quienes advirtieron que los accidentes en la infancia son frecuentes, pero pueden ser aún más numerosos si los niños no comprenden la finalidad e irreversibilidad de la muerte.

Smilansky observó que los adultos suelen apartar a los niños de los casos de muertes —en los medios de comunicación o en su vida cotidiana, por ejemplo— y, sin embargo, la posibilidad del niño de advertir las emociones de los adultos —temor, ansiedad, tristeza— les permite aceptar y naturalizar los hechos. De este modo, si no se reprimen los sentimientos mostrados ni se obstaculiza su manifestación abierta, se facilitaría una confrontación personal futura del niño con la muerte. Por ello, la autora consideró que en la infancia se debe realizar una preparación cognitiva y emocional, al modo de una inmunización: el niño que recibe una pequeña dosis de aflicción, tiene una preparación más efectiva para los casos severos. Eso no significa que ellos estén protegidos contra el dolor, sino que simplemente tendrán una mejor preparación para hacer frente a una pérdida (Clark Schramm, 1998; Smilansky, 1987).

Las investigaciones más recientes «han sido bastante escasas y repetitivas de los años tempranos» (Kastenbaum, 2000, p. 54 [t]). Entre ellas, se destacan las que subrayan la necesidad de distinguir a la *no funcionalidad* —la comprensión de que, cuando un cuerpo muere ya no puede realizar nada de lo

que hacía cuando estaba vivo— como un subcomponente independiente (Speece & Brent, 1992; Brent, Speece, Lin, Dong & Yang, 1996).

Si bien desde el punto de vista conceptual no se introdujeron nuevas perspectivas en la última década, se encuentran trabajos que revisan la metodología y replican las investigaciones anteriores. Tal es el caso, por ejemplo, de Bonoti, Leondari y Mastora (2013), que contrastan los resultados obtenidos utilizando el cuestionario desarrollado por Smilansky (1987) y el dibujo libre. O el de Slaughter y Griffiths (2007), quienes procuran relacionar el desarrollo de los subcomponentes con los temores de la infancia.

También se ha indagado la relación entre el nivel cognitivo, el nivel socio-económico y el concepto de muerte (Torres, 1993; 1996 en 2002), apelando al desarrollo de los subcomponentes propuestos en las décadas de 1970 y 1980. Este grupo de investigaciones exploró la noción de muerte desde el marco de la psicología genética —casi siempre, desde una concepción que eleva las estructuras al nivel de causa suficiente de los fenómenos observados—. Aunque la interpretación de la teoría atenta contra tres de sus tesis centrales —el interaccionismo, el constructivismo y la dialéctica que se establece entre el sujeto y los objetos de conocimiento—, contribuyó a mostrar que los niños no producen conocimientos por fuera de los marcos epistémicos contextuales, dentro de los cuales los valores y la perspectiva del grupo social son relevantes.

Las investigaciones de Harris & Giménez (2005) resultan de interés por poner en cuestión una linealidad del desarrollo, que pretende correlacionar la edad con la mayor solvencia en el dominio de los componentes nocionales, implicados al momento de justificar el fenómeno de la muerte. A partir de esta objeción, la linealidad del desarrollo propuesta por Nagy comenzó a resquebrajarse. En el estudio de estos investigadores, los niños mayores mostraron menos probabilidades que los niños más pequeños de juzgar que los procesos mentales y corporales cesan de funcionar después de la muerte. A su vez, los niños de mayor edad evidenciaron en sus juicios, argumentos y justificaciones «metafísicas», en detrimento de las de tipo «biológicas» (Harris & Giménez, 2005, p. 18 [t]). Precisamente, el interés por las creencias acerca del después de la muerte y las creencias no referidas al dominio biológico, parece

haber despertado recién en la última década (Barrett & Behne, 2005; Bering, 2006; Bering, Blasi & Bjorklund, 2005; Bonoti, Leondari & Mastora, 2013; Lester et al., 2002; Talwar, Harris & Schleifer, 2011).

El criterio que utilizamos para ordenar las investigaciones antecedentes puede discutirse, pero, aun modificándolo, subsiste un hecho que se nos impone: la inmensa mayoría de los estudios sobre la comprensión de la muerte en psicología se han focalizado en los años de la infancia, asumiendo que, una vez alcanzado cierto nivel de desarrollo, no hay modificaciones considerables durante la vida adulta. Es así que, suponiendo la participación de una serie de subcomponentes nocionales en la idea de muerte, la comprensión de cada uno de ellos implicaría la obtención de un *concepto complejo* y «maduro» sobre la muerte (Lazar & Torney-Purta, 1991). Indirectamente, desde esta perspectiva se asumió que, una vez alcanzado dicho nivel conceptual, se ingresa en un periodo de relativo detenimiento o estabilidad conceptual, en el que se pueden encontrar sofisticaciones de los subcomponentes, pero sin eliminarlos ni añadir otros diferentes, aunque esta idea es todavía polémica y las exploraciones insuficientes (Demuthova, 2012). Resulta notable que, existiendo una psicología del desarrollo de la infancia, la adolescencia, la vida adulta, la vejez o cualquier otro periodo con el que se segmente el ciclo vital, no exista una tradición de investigaciones psicológicas sobre la noción de muerte centrada en un momento distinto al de la infancia (Pochintesta, 2010, 2012). Generalmente este nicho ha quedado reservado al campo clínico o antropológico, donde sí se encuentran numerosos estudios sobre rituales, creencias, significados y prácticas culturales en torno a la muerte.

Como se suele constatar al recorrer la historia de la psicología, ciertas características de la vida psíquica se vuelven visibles a los investigadores sólo a partir de la confrontación con los casos patológicos. Es así que, quienes han puesto en discusión la suposición de que sólo en la infancia se constata algún tipo de evolución o transformación significativa de las nociones sobre la muerte, han sido quienes la estudiaron en sujetos con patologías. Precisamente, en un trabajo dedicado a investigar la noción de muerte en sujetos con discapacidades mentales, McEvoy señala que:

> El concepto de muerte raramente ha sido estudiado más allá de los años de la infancia, tal vez debido a la suposición de que ese concepto queda fijado en la época de la adolescencia temprana y se mantiene estable durante la vida. Como resultado, se sabe muy poco acerca de los conceptos de muerte que tienen los adultos. Aún menos se sabe sobre la comprensión de la muerte y la aflicción en adultos con discapacidades mentales. (McEvory, 1989, p 115 [t]).

Esta cita sigue teniendo vigencia, tanto en lo que respecta al estado actual del conocimiento acerca de las concepciones de los adultos, como a la desigual atención que ha suscitado la infancia.

Por otra parte, las investigaciones empíricas revisadas se interesaron de manera casi excluyente en los aspectos físicos y biológicos de la comprensión de la muerte. El problema general para los investigadores siempre ha sido qué entienden los niños de la muerte y, de manera privilegiada, la respuesta se ha buscado explorando los sistemas de creencias y los observables infantiles sobre el cuerpo y sus funciones. Al respecto, la siguiente cita resulta elocuente

> Es importante notar que estos cuatro componentes [la universalidad, irreversibilidad, cesación de las funciones y causalidad] se focalizan en los aspectos científicos y biológicos de la muerte del cuerpo físico. Nosotros sabemos mucho menos acerca de otros aspectos importantes, como las creencias en la continuidad espiritual después de la muerte, y el significado de la muerte en diferentes edades. (Speece, 1995, p. 58) [t].

Resulta, por lo tanto, llamativa, la ausencia casi total de investigaciones focalizadas en la exploración del papel de los sistemas de conocimientos no biológicos —particularmente religiosos— en la comprensión de la muerte (aunque hay notables excepciones: véase Anthony & Bhana, 1989; Astuti, 2009; Candy-Gibbs, Sharp & Petrun, 1983; Eugene, 1994; Ramsey, 1986; Wink, 2006). Mucho más raras son las investigaciones que integran en un mismo diseño datos provenientes de diferentes sistemas de creencias y contextos culturales, a fin de explicar la relación entre ellos. Al respecto, Kenyon señala que,

> [...] los estudios recientes sobre los efectos religiosos y culturales en el concepto de la muerte son pocos y diversos. Sin embargo, los resultados generalmente indican que, aunque existen más similitudes que diferencias entre los conceptos de muerte de los niños de diferentes culturas, hay fuertes indicios de que la cultura y las prácticas religiosas pueden afectar al modo en el que los niños se desempeñan en tareas relacionadas con el concepto de muerte. Los conceptos de irreversibilidad y no funcionalidad parecen acelerarse como consecuencia de la exposición a estímulos relacionados con la muerte, mientras la universalidad y la causalidad parecen menos afectadas. (Kenyon, 2001, pp. 72-73 [t]).

Por otra parte, las prácticas religiosas de los grupos del niño «que enfatizan la continuidad no corpórea o una vida después de la muerte, parecen influenciar el concepto de irreversibilidad» (Kenyon, 2001, p. 73 [t]). Si bien es cierto que los niños en estas circunstancias «diferencian entre el regreso físico desde la muerte o la continuación espiritual de la existencia, ello no es claro y podría ser evaluado con preguntas explícitas [...]» (ob. cit., pp. 72-73 [t]).

En efecto, el descubrimiento de los subcomponentes nocionales parece haber sesgado la investigación en dos sentidos: i) centrándola en el desarrollo ontogenético descontextualizado, ii) dirigiéndola hacia los conocimientos biológicos sobre el cuerpo, descuidando el papel de las ideas de los sujetos sobre el momento después de la muerte —M_{DM} (ver capítulo I)— en la comprensión de la muerte.

Otro rasgo dominante de las investigaciones reseñadas es haber buscado, como vimos, una relación estable entre ciertas ideas y la edad de los sujetos, relación no siempre alcanzada o acordada entre los autores (Atwood; 1984; Candy-Gibbs, Sharp & Petrun, 1983; Kenyon, 2001; Lazar & Torney-Purta, 1991; Mahon, 1993; Reilly, 1983; Speece & Brent, 1984, 1992; Vianello & Marin, 1989). Inscriptas en una perspectiva evolutiva, estas investigaciones que aceptaron la existencia de un nivel «maduro» hacia el cual tiende de manera regular el desarrollo de la comprensión de la muerte, conciben a las experiencias y los contextos sociales de los sujetos sólo como factores de su aceleración o detención. El problema, así considerado, se reduce a saber cuándo

es que los niños alcanzan ese nivel «maduro», en términos exclusivamente cronológicos, y qué situaciones inhiben o facilitan su emergencia, sin mostrar de qué manera los significados del contexto y las prácticas modulan y participan de la producción de conocimientos.

En el próximo parágrafo (§ 2) nos ocuparemos de presentar el marco teórico que adoptamos para la investigación presentada en esta tesis, a partir del cual redefinimos algunos de los problemas planteados en las investigaciones revisadas.

2. El desarrollo de los conocimientos desde el enfoque de la psicología genética

Tomar a la muerte como un objeto a ser conocido supone, indefectiblemente, situarse teóricamente en alguna posición acerca de la adquisición de los conocimientos. Es por ello que aquí explicitaremos el marco teórico en el que inscribimos los problemas y a partir del cual leeremos los resultados alcanzados.

La perspectiva fundamental que se asume en esta tesis es la que corresponde a la *psicología genética*[28] piagetiana, en su versión «crítica», en la que la construcción del conocimiento se da en la relación del sujeto con un objeto, *situados en un contexto social* (Castorina, 2010b; Castorina, Clemente & Barreiro, 2003; Castorina, Barreiro, & Clemente, 2005a, 2005b; Doise, 1996; Duveen, 1997; Moscovici, Jovchelovitch, & Wagoner, 2013; Psaltis & Duveen, 2006; Valsiner & Winegar, 1992). Esta versión, presupone el núcleo de las tesis

[28] La *epistemología genética* estudia «las etapas sucesivas de una ciencia *S* en función de su desarrollo» (Piaget, 1957, p. 2 [t]). Por su parte, la *psicología genética* es «el estudio del desarrollo de las funciones mentales, en tanto este desarrollo puede ofrecer una explicación, o por lo menos una información complementaria de sus mecanismos […]» (Piaget, 1972, p. 47). En acuerdo con la especificidad de los objetos de ambas disciplinas y de la relativa autonomía generada por ambos programas de investigaciones, mantendremos esta distinción, aunque, como es sabido, en sentido estricto la psicología genética no es más que un ámbito restringido del campo de la epistemología genética —o de una «teoría general del conocimiento»—, ya que una de las tesis fundamentales de esta orientación epistemológica refiere a la imposibilidad de escindir los mecanismos del desarrollo del conocimiento precientífico y científico (García, 2000).

fundamentales de la psicología genética (García, 2000), aunque no como una extensión «literal» o directa del universo de resultados alcanzados en la indagación del conocimiento sobre la naturaleza hacia el campo de los conocimientos sociales (Castorina, 2005). La perspectiva que se promueve se basa en los últimos desarrollos de la Escuela de Ginebra en los que se redefinen los procesos y mecanismos de producción de conocimientos a partir de la exploración de sus dimensiones dialécticas (Campbell, 2009; Inhelder & de Caprona, 1985; Inhelder & Piaget, 1979; Martí, 1990; Piaget, 1974a, 1974b, 1975, 1977, 1978, 1980, 1981, 1983; Piaget & García, 1987). Como veremos, esta redefinición le dio un nuevo lugar teórico a la compleja noción de «contexto», a los valores, a las representaciones sociales y a las prácticas instituidas.

El significado y la comprensión de la muerte están inextricablemente ligados a las prácticas distintivas de los contextos culturales considerados. Estas prácticas son el testimonio de significados y representaciones sociales y acciones institucionalizadas que se producen, reproducen y actualizan en los grupos de pertenencia de los sujetos (al respecto existe una amplia bibliografía que da cuenta de los procesos de producción social de las significaciones sobre la muerte: ver nota al pie de página[29]). Esta es una de las razones centrales que justifica la adopción de una perspectiva crítica de la psicología genética, desde la cual se revisan los procesos individuales de producción del conocimiento, en el campo de la psicología social.

A continuación, a modo de mapeo general para la identificación de nuestras referencias, precisaremos esta matriz teórica general en la que se inscribe nuestro abordaje, centrándonos en las tesis fundamentales, en las que nos basaremos al momento de analizar nuestros datos.

---

[29] Respecto de la producción social de las significaciones de la muerte, destacamos los trabajos de Allué, 1998; Ariès, 1975, 1983; Barale, 2006; Bradbury, 2012; Ceriani-Cernadas, 2001; Elíade, 1972; Elias, 1982; Franco Graterol, 2006; Huntington & Metcalf, 1979; Jankélévitch , 1994; Le Breton, 1990; Morin, 1970; Palgi & Abramovitch, 1984; Ragon, 1981; Sudnow, 1971; Thomas, 1983, 1993, 1996; Vovelle, 1983; Ziegler, 1976.

2.1 Presupuestos ontológicos y tesis sobre la construcción del conocimiento

La psicología del desarrollo en la que se inscribe nuestra investigación coloca en el centro de sus intereses dos problemas extremadamente generales, relacionados con el tiempo: el de la emergencia de la *novedad* y el del *cambio* de los sistemas complejos (Dessen & Domingues Guedea, 2005; Valsiner & Winegar, 1992). El planteo de ambos problemas intenta superar las puras descripciones de series de estados de los que sólo se postula su orden en una secuencia y algunos de sus aspectos definitorios.

Ahora bien, ¿alcanza con reconocer alguna forma de diacronía para situarse en el terreno de la psicología del desarrollo? Si esto último es cierto, ¿debemos admitir que toda psicología es psicología del desarrollo? Estos interrogantes, a pesar de su divergente amplitud, pretenden conducir unívocamente al problema central del surgimiento de las novedades en el psiquismo. La consideración de la dimensión temporal en las explicaciones psicológicas no necesariamente define a una psicología del desarrollo. El aspecto central lo constituye la explicación de los cambios que tienen lugar en el tiempo, mostrando las relaciones que se establecen entre los diferentes niveles del desarrollo y no entre los niveles y un tiempo tomado como variable externa (Overton, 1994, 2003; Valsiner, 1998, 2006). Si aceptamos que no todo cambio supone un desarrollo, ni todo desarrollo supone cambios totales —ya que al menos algunos de los elementos implicados en ese desarrollo permanecen en los niveles subsiguientes—, debemos precisar, entonces, la relación entre las nociones de *desarrollo*, *génesis* y *tiempo* para especificar el carácter dinámico y complejo de las transformaciones. En particular, interesan aquellas relaciones que nos permitan señalar a qué tipo de cambio nos referimos cuando observamos o explicamos una modificación psíquica a través del tiempo.

Asumiendo una concepción del desarrollo como proceso de transformaciones a partir de una serie de mecanismos en los que se fundan las interacciones del sujeto con el mundo (Overton, 2003), se pretende allanar las dificultades teóricas a las que conducen las concepciones aditivas o «sumativas»

que describen el cambio como una serie de incrementos cuantitativos sobre lo ya dado (Valsiner, 1998, 2004). Dicho de otra manera, la psicología del desarrollo debe explicar, y no simplemente describir, las modificaciones en el tiempo, ya que «responder a la pregunta "¿por qué?", es comprender y no sólo constatar» (Piaget, 1973, p. 11). Sin embargo, este requisito es propio de la perspectiva adoptada y no es posible generalizarlo a toda la psicología; ni siquiera a todas las teorías dentro del campo restringido de la psicología del desarrollo (Castorina, 2010a). Más aún, «para establecer las modalidades de la explicación hay que poner de manifiesto el marco de las presuposiciones ontológicas y epistemológicas dentro de las cuales están situadas» (Castorina, 2014, p. 58; Overton, 1998a). Las formas que adopta la explicación están, así, orientadas por la metateoría en la que se inscriben los problemas, la metodología y los criterios de verdad. El paso hacia este requisito explicativo no supone la necesaria introducción de cuantificaciones en el seno de las descripciones parciales localizables a lo largo de la línea de tiempo. La determinación de los valores que un estadio cualquiera puede adoptar no conduce necesariamente a su explicación, aunque ello consista en una búsqueda de las razones que permiten explicar el tipo de relaciones que se establecen entre diferentes fenómenos, sobre la base de teorías matemáticas (Piaget, 1973). Tampoco se trata de buscar en las diferencias cualitativas una modificación que en sí misma, a través de una comparación con otros niveles, pueda dar cuenta de la razón misma del cambio. En efecto, los modelos que admiten que los cambios son el producto de modificaciones cualitativas y no simplemente de variaciones en las magnitudes de alguna variable considerada, no ineludiblemente dan una respuesta satisfactoria al problema del origen de lo nuevo, sólo por el hecho de reconocer una modificación de tipo y no de grado (Lenzi, Borzi & Tau, 2011). La explicación de la emergencia de las novedades no puede agotarse en el señalamiento de las diferencias en el tiempo, sino en las razones necesarias y posibles de dicha transformación.

La definición del marco teórico está, de este modo, orientado por la pregunta sobre la emergencia de la novedad en el conocimiento: ¿cómo emergen nuevas acciones, nuevas funciones, nuevos instrumentos de

conocimiento en el desarrollo? Esta búsqueda no es otra que la que lleva a la constatación del carácter necesario con el que se presentan ciertas construcciones cognitivas, sin por ello tener que recurrir a la explicación teleológica para justificar una supuesta predefinición de la direccionalidad del desarrollo (Chapman, 1988)[30]. El desafío es mostrar la necesidad genética de esas emergencias, sin apelar al determinismo de la prefiguración.

Resulta evidente que esta búsqueda de explicaciones, en términos de razones implica al problema de la justificación del cambio (Overton, 2002). Esa es la diferencia más profunda con los alcances teóricos exclusivamente descriptivos. Mientras la explicación aspira a justificar las razones de un cambio al menos retroactivamente, en la descripción no contamos con ninguna indicación atinente a las razones de una transformación necesaria entre muchas otras igualmente posibles. La pregunta «¿por qué se da el cambio?», debe entonces adoptar esta segunda dimensión que refiere, no sólo a las razones sino también a la direccionalidad de un proceso que podría haber adoptado cualquier otro camino desde el punto de vista que nos proporciona una investigación descriptiva.

Ahora bien, la explicación, entendida como búsqueda de razones para dar cuenta de la emergencia de la novedad, supone dos «caracteres antitéticos» que podrían resultar contradictorios.

El primero de estos aspectos es, naturalmente, la necesidad intrínseca: separar la razón de cualquier realidad, formal o real, es mostrar que es

---

[30] «Jaques Monod propuso el término *teleonomía* (Monod, 1970), oponiéndolo al de *teleología*, para explicar cómo ciertas estructuras biológicas se encuentran aparentemente orientadas hacia un fin, sin existir en su génesis un plan ni una orientación teleológica —como en el caso del ojo, respecto de la visión o la luz—. En el mismo sentido, Chapman (1998) propone un modelo multidireccional del desarrollo cognoscitivo, señalando que es posible asumir la existencia de una direccionalidad sin por eso tener que definir un punto final de referencia para esa dirección. Esto es posible, porque el progreso en el desarrollo se establece de manera retrospectiva en función de un punto inicial, y no en términos teleológicos. Dicho de otro modo, el desarrollo implica una direccionalidad que es definida por el desarrollo ocurrido entre el nivel actual y los precursores, y no por el trayecto comprendido entre el nivel actual y un punto hipotético de finalización. La teleonomía, de la que habla Monod, es un proceso que permite la construcción de estructuras complejas sin un plan o previsión que guíe esa construcción». (Lenzi, Borzi & Tau, 2011, p. 154).

> necesaria y, en consecuencia, es apoyarse sobre un modelo deductivo. No obstante, simultáneamente, encontrar la razón es captar lo que hay de nuevo en ella, es justificar una construcción efectiva. En otro caso no se comprende el cambio [...]. En otros términos, buscar la razón o la explicación es admitir implícitamente la insuficiencia de un simple reduccionismo. Este, por otra parte, puede presentarse bajo dos formas. Llamaremos, en primer lugar, reducciones externas a las que consisten simplemente en hacer entrar en el marco de una ley general una ley más o menos particular o especial. El reduccionismo externo será, pues, el encuadre de lo especial en lo general; lo que naturalmente, no explica nada y se limita a desplazar el problema: si se indica de esta forma la razón de la ley particular, falta aún encontrar la de la ley general. (Piaget, 1973, pp. 11-12).

Así, las razones buscadas por la psicología del desarrollo no proceden, de este modo, por un reduccionismo deductivo, del tipo de los que caracterizan a las reducciones externas. No obstante,

> [...] existe, además, un reduccionismo que se puede llamar *interno* y que busca la razón de una nueva realidad en el supuesto de que estaba preformada o predeterminada en alguna realidad anterior. Se piensa, entonces, en la obra tan instructiva y notablemente paradójica de Émile Meyerson, que intentaba reducir la explicación a la identificación: explicar es mostrar lo que ha sido preformado en el estadio anterior. Por ejemplo (y Meyerson cita a menudo esta frase de Bousset), "el capullo explica la rosa". Explicar significa aquí, en sentido propio, surgir de sus pliegues o separar[31] en el efecto lo que ya estaba anteriormente contenido en la causa. (Piaget, 1973, p. 12).

---

[31] Del mismo modo, la psicología del *desarrollo* debe soportar sobre sí la carga de una significación análoga. *Desarrollo* es la acción contraria a arrollar o envolver (rotulāre), y significa «extender lo que está arrollado» (RAE, 2001). En otras lenguas sucede algo equivalente. En inglés, por ejemplo, *development*, en sus primeros usos del siglo XVIII «an unfolding», «bringing out the latent possibilities». En francés, *développement*, «action de déployer ce qui était roulé, plié». En italiano, *sviluppo*, «di sviluppare, sciogliere qualcosa di avviluppato». Subyace en todas estas acepciones la idea de algo contenido, ya existente, que luego se manifiesta o revela.

La explicación en psicología genética parece no ser compatible con ninguna de estas dos formas de reducción mencionadas, aunque tácitamente se apele a ellas en diferentes investigaciones. Estos reduccionismos pueden presentarse con las formas de una explicación, aunque no hagan más que correr el problema hacia el terreno de una ley o de un estadio anterior en el tiempo. La paradoja de la explicación, entonces, es la de la coordinación entre lo contingente y lo necesario; «se trata, por una parte, de conciliar la necesidad con la producción de cambios y, por otra, con la construcción de novedades» (Piaget, 1973, p. 12). Y si apelamos, de manera reduccionista, a la preformación o a la manifestación de algo contenido, ya sea en una ley o en un estadio previo, no estaríamos estableciendo allí las razones de las novedades sino una nueva presentación de lo que debe explicarse. Tampoco encontraríamos en estos reduccionismos la necesidad del cambio, porque nada justificaría el pasaje hacia la expresión o manifestación de lo que anteriormente existía de otra manera, dejando sin mella a la pregunta de la que partimos.

Una solución a esta cuestión parece provenir de las explicaciones que buscan encontrar en las formas particulares leyes intrínsecas y necesarias que son el resultado, a su vez, de una actividad que en sí misma no es necesaria. En este proceso, se busca mostrar cómo los niveles anteriores permiten explicar los subsiguientes, no por reducción de los segundos a los primeros, sino por una constructividad donde ambos niveles son complementarios y no idénticos (Brown & Smith, 2002).

Siguiendo las consideraciones metateóricas de Overton y Valsiner (Overton, 1984; 1994; 1998a; 1998b; 2003; 2004; 2007; Valsiner, 1998; 2004; 2006; Valsiner & Connolly, 2003; Valsiner & Winegar, 1992), los cambios que estudia la psicología del desarrollo siempre suponen un proceso temporal, complejo y dinámico (Piaget, 1964a; Vygotski, 1931). En efecto, toda la psicología del desarrollo se organiza, en última instancia, en torno al problema de la diferencia entre dos o más niveles (Munné, 2007). Si uno se reduce al otro o se corresponde con una legalidad lineal entre eventos, tenemos un modelo que presenta «dificultades insolubles, por ejemplo, en una secuencia de eventos intermediarios, ¿cuál de ellos explica una secuencia evolutiva de adquisiciones?

o ¿en qué punto de esta última hablamos de adquisiciones?» (Castorina, 2014, p. 67). Por ello, es indispensable explicar una emergencia de un conocimiento nuevo a partir de precursores que, no obstante, no lo determinan:

> En un sentido amplio un modelo explicativo en psicología del desarrollo para la emergencia de un fenómeno involucra considerar que un resultado B (una habilidad o un concepto) no deriva de la acción causal de ninguna de las partes de un sistema A (sean X, Y o Z), ni de su sumatoria, sino de las interacciones de los elementos que lo constituyen en sus relaciones (Valsiner, 2000). Así, la cultura preexistente no produce por sí misma el dominio individual de un problema o los conceptos disponibles en el niño no dan cuenta de la construcción de otros nuevos. (Castorina, 2014, p. 67).

Esta exigencia teórica no constituye un prejuicio o un axioma, sino la expresión de una psicología que da cuenta de los cambios y las novedades psíquicas, en lugar de aceptarlos como si fuesen variables madurativas dependientes de la edad, de alguna potencialidad innata no demostrada o del ambiente, desplazando el problema hacia otros terrenos, sin solucionarlo.

Desde la perspectiva teórica asumida, la metateoría implicada es *relacional dialéctica*, es decir, se admite que las categorías y los niveles de análisis mantienen una relación constitutiva con sus duales (Overton, 2007, 2015). Las relaciones entre los polos, presentados clásicamente como antinomias, predominan sobre cada uno de estos elementos: cultura y naturaleza, sujeto y contexto, individuo y sociedad, entre otros. De este modo, lo polos dejan de ser dicotomías, se disuelven las jerarquías y las causalidades unidireccionales, sin que por ello se disuelva la especificidad de estos pares complementarios y necesarios (Castorina & Baquero, 2005; Overton & Ennis, 2006).

Por otra parte, la relación que se establece entre dos niveles del desarrollo, ya sea para explicar por reducción o por construcción genética, conduce al problema de los comienzos o de los límites de esta reducción o génesis invocadas. La apelación a una explicación genética en el dominio psicológico, aunque también en otros es, ante todo, la negación de cualquier definición de

comienzos absolutos. La *génesis* presupone siempre alguna forma inicial sobre la cual se reconoce la operación de algún proceso constructivo. De este modo, no podría postularse un proceso genético sin una forma cualquiera en la que el proceso interviene. Es así que, «en psicología no conocemos comienzos absolutos» (Piaget, 1966, p. 241).

Adoptar una perspectiva genética es, por definición, asumir que cualquier momento que se considere arbitrariamente como punto inicial de una serie de transformaciones determinadas, es siempre el resultado de un conjunto de procesos y organizaciones antecedentes (Delval, 2001). Las transformaciones de este tipo se recortan en estadios o hitos con objetivos puramente teóricos o metodológicos, aunque siempre supongan un funcionamiento no disruptivo de elementos que, retrospectivamente, pueden ser considerados precursores necesarios. Entendida así, la génesis es una transformación operada de un momento a otro, donde entre ambos existe continuidad de los procesos y novedosas formas engendradas, aunque la emergencia de nuevas formas y propiedades resulte de esta continuidad (Piaget, 1966, 1975).

Por otra parte, el proceso que caracteriza a una génesis psíquica tiene una orientación temporal análoga a la que se postuló en física para indicar la *flecha del tiempo* y la *asimetría entre el pasado y el futuro*, signada por una creciente aleatoriedad de los elementos de un sistema determinado (Eddington, 1929; Halliwell, Pérez-Mercader & Zurek, 1994; Savitt, 1997). Al definir la psicogénesis, Piaget insistió en una direccionalidad del desarrollo que nos recuerda la asimetría temporal de los sistemas físicos:

> No diré, por tanto, simplemente que es el paso de una estructura a otra, sino más bien que la génesis es una cierta forma de transformación que parte de un estado *A* y desemboca en un estado *B*, siendo el estado *B* más estable que el *A*. [...] Es entonces un simple desarrollo. Pero no se trata de un desarrollo cualquiera, de una simple transformación. [...] Diremos que la génesis es un sistema relativamente determinado, que implica una historia y conduce, pues, en forma continua, de un estado *A,* a un estado *B,* siendo éste más estable que el inicial, a la vez que constituye su prolongación. (Piaget, 1964b, p. 180).

La cita pone de manifiesto tanto la irreversibilidad del tiempo del desarrollo como la naturaleza *continua* y *discontinua* de toda génesis, apoyada siempre en estructuras antecedentes, sean estas psicológicas o biológicas. No hay en esta fórmula contradicción, porque la continuidad se observa en los mecanismos que producen los cambios, mientras que los cambios de estados dan cuenta del pasaje de un nivel menos estable a otro más estable, lo que equivale a una disrupción o cambio cualitativo (García, 2000; Piaget, 1975). El problema del cambio aparece aquí bajo esta forma de la continuidad y la discontinuidad propias del desarrollo genético. Desde esta mirada, la génesis explica la relación de lo nuevo con la historia y del pasado con el presente, a través de la dialéctica entre función y estructura.

Respecto de esta dialéctica, Overton (2016) señala que no es posible asumir una posición relacional de la producción de conocimientos en la que haya estructura sin función o función sin estructura, es decir, que las estructuras «funcionan» y las funciones se «estructuran». Desde esta orientación relacional no tiene sentido referirse a las posiciones «funcionalistas» o «neofuncionalistas», porque ello implicaría la escisión de la función y la estructura. Al mismo tiempo, esto sugeriría que las consideraciones estructurales son irrelevantes. Un neofuncionalismo semejante es, junto con el contextualismo, controversial, por varias de sus consecuencias. Así como el acento en unas funciones sin estructura desdibuja la posición relacional dialéctica que permite la explicación del cambio en el desarrollo como una coordinación de dos tipos de cambio —*variacional* y *transformacional*—, el contextualismo se focaliza en los actos manifiestamente observables, y la modificación de esa conducta se ve «conducida» u orientada por las influencias culturales y biológicas. Así, «la noción de un sistema dinámico queda totalmente descartada en este enfoque porque un sistema supone la realización de inferencias a partir de las acciones» antes que un detenimiento en los actos observables acerca de los que se postulan «direcciones», como se insiste desde posiciones dicotomizantes (Overton, 2016, s/n, [t]). Las dicotomías tradicionales que se reeditan en versiones actualizadas, desconocen que estos

factores contextuales —«la cultura», «la biología», son siempre co-constituidos y de ninguna manera es posible encontrar alguno de ellos separado del otro. En este sentido, Overton nos recuerda que la pregunta acerca de cuál produce a cuál, carece de sentido desde este enfoque, que debe «centrarse en la transformación estructural de los sistemas psicológicos en el curso de la vida humana» (Valsiner, 2004, p. 91).

Sujeto, objeto y construcción de instrumentos de conocimiento

Antes de explicitar los conceptos estrictamente piagetianos respecto del presente tema, nos interesa realizar ciertas distinciones previas. Un aspecto que suele omitirse en las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo es el que refiere a las unidades de análisis y las implicaciones metodológicas y ontológicas de sus definiciones. Nociones como las de *individuo*, *sujeto* o *persona* suelen intercambiarse como equivalentes, por lo que creemos importante explicitar la perspectiva de la teoría utilizada.

Cuando se hace referencia a los *individuos* de una investigación se suele apelar al sentido de la raíz latina del término: indivisible, que no puede descomponerse y que, por ello, constituye una unidad mínima. Sin embargo, como lo advierten Kontopodis y Perret-Clermont (2015), los sentidos de la noción de *individuo* varían en diferentes tradiciones de investigación.

En algunos casos, los individuos constituyen entidades intercambiables, porque lo relevante no es la particularidad biográfica o personal de cada uno de ellos, sino un conjunto de caracteres abstraídos o estadísticos que hacen que cada una de estas unidades sea vicaria respecto de las otras[32]. En las investigaciones basadas en entrevistas se suelen preferir los términos «entrevistado» o «interlocutor», así como en los estudios de campo es frecuente

[32] «En estas líneas de investigación, los "individuos" han sido usualmente llamados "sujetos" hasta que el término "participante" se prefirió a fin de evitar la referencia a una relación implícita de poder. Sin embargo, "sujeto" también puede referirse a lo implicado en la expresión "el sujeto del verbo", considerando a los sujetos como entidades activas capaces de actuar y de pensar» (Kontopodis & Perret-Clermont, 2015, p. 3 [t]).

intercambiar el término individuo por aquel que designa el lugar social o institucional que desea destacarse: *estudiante*, *niño*, *trabajador*, *paciente*, etc.

En cierto sentido es posible reconocer una actitud reduccionista en el uso frecuente del término «individuo» en psicología, porque, si no median aclaraciones explícitas, parecería acentuar el nivel biológico de las unidades, sobre cualquier otro. De hecho, los individuos «son entidades biológicas cuyas muertes se pueden describir unidad por unidad, aunque no es suficiente para considerarlos como unidades aisladas en los niveles psicológico y social» (Kontopodis & Perret-Clermont, 2015, p. 3 [t]). Es decir, la unidad biológica reconocida en esta individualidad no necesariamente se corresponde con las unidades relevantes para las investigaciones sociales o psicológicas.

Las tradiciones de investigación denominadas estructuralistas y los desarrollos de la fenomenología promovieron durante los años tempranos del siglo XX una noción de *sujeto* que permite superar las reducciones biologicistas, ya que remite, simultáneamente, a una condición de agencia, que no coincide necesariamente con una unidad biológica, y a un aspecto de indisociabilidad:

> Para este fin, la lengua francesa se presta mejor que el castellano, ya que el término *sujet* tiene a la vez una acepción activa, como agente —que sirve por ejemplo para dar cuenta del sujeto autónomo y libre colocado en el centro de la escena por la fenomenología existencial—, y otra acepción pasiva, para la que en castellano suele utilizarse la palabra "súbdito". Y es por supuesto esta última acepción del término sujeto la que conviene al estructuralismo en general y al psicoanálisis en particular, ya que permite dar cuenta de un sujeto descentrado e incluso sujetado. (Dagfal, 2009, p. 196).

El *sujeto cognoscente* al que nos referiremos en esta investigación es sólo uno de los términos de la correlación dialéctica sujeto-objeto dada en todo acto de conocimiento. Se trata de «un sujeto para un objeto» (Ferrater Mora, 1965, p. 745). En dicha relación es imposible que uno de los términos quede excluido, razón por la cual, al hablar del sujeto, estaremos haciendo referencia, siempre, a

una organización particular de las interacciones con los objetos: «el sujeto es un centro de acciones y coordinaciones» (Piaget, 1967, p. 107).

Por el contrario, nos referiremos a los individuos en aquellos casos en los que queramos acentuar el contraste con la dimensión social o grupal de las significaciones del contexto, por ejemplo, al discutir la función de apropiación de las significaciones de la cultura, mientras que los sujetos serán siempre sujetos epistémicos, es decir, unidades abstractas y universalizables de las organizaciones de las acciones cognitivas de un momento del desarrollo, que no pueden equipararse, término a término, con las organizaciones biológicas que las posibilitan[33]. El sujeto epistémico es aquel que designa los aspectos comunes de un nivel del desarrollo, más allá de las diferencias individuales o biográficas, y que hace intervenir, inevitablemente, los objetos de conocimiento a los que refieren las acciones esquematizadas.

Es necesario señalar que, para la psicología genética, el conocimiento, en tanto no está prefigurado, salvo en las formas elementales de las «coordinaciones orgánicas y en sus mecanismos más fundamentales» (Karmiloff-Smith, 2012; Rodriguez, 2012), es el resultado de la actividad del sujeto con los objetos de conocimiento (Piaget 1970). Respecto de la dimensión interactiva en la que se constituye este sujeto de conocimiento, se asume que no es la recepción pasiva la que conduce a la producción de los conocimientos nuevos, sino la acción[34] cognitiva a través de la cual se da un creciente proceso constructivo de instrumentos. Lo que se vuelve relevante para la comprensión de este proceso constructivo no son todas las acciones del sujeto, sino aquellas que se generalizan y reencuentran en situaciones diferentes de las que le dieron origen. Tampoco se consideran las acciones en sí mismas, de manera sincrónica,

---

[33] «El sujeto psicofísico, es confundido a veces con el gnoseológico cuando el plano trascendental en que se desenvuelve el conocimiento ha sido reducido al plano psicológico y aun biológico» (Ferrater Mora, 1965, p. 745). El conocimiento no puede «estar» en el sujeto entendido esto como una propiedad individual identificable con el cuerpo, por una razón fundamental: el conocimiento entendido como una acción necesariamente implica a los objetos de esa actividad, sean estos materiales o simbólicos. La excentricidad respecto del cuerpo se vuelve más evidente al observar el papel que cumplen los instrumentos semióticos en la producción de conocimientos.

[34] De aquí en adelante nos referiremos siempre a la acción que se da entre un sujeto y un objeto.

ya que lo relevante es el aspecto conservador de la acción que permite vincular el pasado con el presente por medio de lo que en ella es repetible:

> Lo importante para el conocimiento no es la serie de [...] acciones consideradas aisladamente, es en cambio el «esquema» de estas acciones, es decir, aquello que en ellas es general y puede transponerse de una acción a otra (por ejemplo, un esquema de ordenar o un esquema de reunir). Ahora bien, el esquema no se extrae de la percepción propioceptiva, es el resultado directo de la generalización de las acciones mismas y no de su percepción, y como tal no es en absoluto perceptible. (Piaget, 1970, p. 67).

Este esquematismo que constituye a las formas del conocimiento es producto de la acción ya que, en sentido estricto, es la organización formal de la acción misma. Es necesario recordar que, al hablar de acción en psicología genética, no nos referimos exclusivamente a aquellas materialmente ejecutadas:

> Como los esquemas de asimilación se originan en la acción, la acción aparece como el origen de todo conocimiento (incluyendo el conocimiento lógico-matemático). El término *acción* no refiere únicamente a "acción material" (abierta o manifiesta). De la misma manera, el término "objeto" no refiere únicamente a objeto material (el lenguaje es tan "objeto a conocer" como los objetos físicos que rodean a un lactante). Según el tipo de objeto con el que interactúe y según el nivel de desarrollo del sujeto, el término *acción* puede remitir a interacciones sociales o a acciones internalizadas, tanto como a acciones materiales individuales. (Ferreiro, 1999, pp. 86-87).

La acción, que puede ser sensoriomotriz o interiorizada, es la fuente del conocimiento en tanto que es a través de su esquematización que tiene lugar un proceso constructivo. Es preciso indicar, entonces, que al hablar de esquemas hacemos referencia a aquellos aspectos generalizables de la acción. Es así que,

> [...] llamaremos *esquemas* de acción a lo que, en una acción, es de tal manera transponible, generalizable o diferenciable de una situación a la

> siguiente, o, dicho de otra manera, a lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción. (Piaget, 1969, pp. 8-9).

La esquematización de esta acción y su generalización actualizan las acciones del pasado en las nuevas acciones que el sujeto realiza con un objeto. A este aspecto conservador de la acción le corresponde otro, simultáneo, que es innovador: la actualización de un esquema no se efectúa nunca de manera idéntica ya que la actividad sobre nuevos objetos o situaciones diferentes exige un esfuerzo de ajuste, de los esquemas de acción ya constituidos, a las nuevas condiciones (Inhelder, Bovet & Sinclair, 1974; Piaget, 1936, 1969).

Esta actividad del sujeto, les otorga una significación particular a los objetos, al insertarlos en una trama de acciones pasadas, es decir, de coordinaciones del sujeto, que se actualizan en los nuevos encuentros. En este proceso se observa una distinción dialéctica entre planos, el del sujeto y el del objeto que, no obstante, no pueden ser escindidos y considerados con independencia uno del otro. No hay un objeto de conocimiento que sea independiente de la experiencia, en tanto es definido como aquello que el sujeto puede *hacer* con el objeto. Por otra parte, el sujeto de conocimiento se caracteriza por las coordinaciones de las acciones, realizadas siempre con el objeto. Es así que la transformación de uno de ellos supone necesariamente la modificación del otro, en un proceso de creación simétrica. La acción es, por ello, transformadora:

> [...] involucra: a) una transformación del objeto (a veces una transformación física, pero, más importante aún, una transformación conceptual); b) una transformación del sujeto (a veces una ampliación del dominio de aplicación de sus esquemas; a veces una modificación de sus esquemas cognitivos). (Ferreiro, 1999, pp. 86-87).

Desde esta perspectiva, no existe primacía del sujeto o del objeto, puesto que ambos se definen en su encuentro. Interacción y construcción son dos de los aspectos fundamentales de la teoría (García, 2000).

> [...] el desarrollo cognitivo es un proceso *interactivo y constructivo.* Al caracterizarlo como proceso *interactivo,* se lo opone a los procesos madurativos y a los puramente exógenos. Todo conocimiento implica siempre una parte que es provista por el objeto (con sus propiedades físicas, sociales y culturales) y una parte que es provista por el sujeto (con la organización de sus esquemas de asimilación). (Ferreiro, 1999, p. 87).

La dimensión constructiva de la teoría refiere, entonces, precisamente, a la transformación a la que conduce la actividad del sujeto (Inhelder, Bovet & Sinclair, 1974). Bajo estas dos tesis epistemológicas básicas, las cuales remiten a procesos que son esencialmente dialécticos, se concibe el desarrollo desde este marco teórico.

Una consecuencia de esta posición es lo que se conoce como *realismo crítico,* que caracteriza la relación de la teoría con sus presupuestos ontológicos. Esta tesis admite que el conocimiento es una conquista gradual de «lo real», pero ese real al que refiere el conocimiento del mundo no debe confundirse con alguna forma de *noúmeno* o cosa en sí, independiente del sujeto de conocimiento. El conjunto de los objetos constituye el horizonte de lo conocido por un sujeto, pero ese horizonte no es más que un límite momentáneo de ese conocimiento. Admitir que no existe un conocimiento último, definitivo, es reconocer que siempre existe un más allá que, potencialmente, podría ser conquistado, y que constituye el campo de lo real, no ya en términos de objetos conocidos, sino de un existente postulado que es independiente de la actividad del sujeto. Pero en tanto sólo es posible conocer aquello que los esquemas de acción logran integrar en su mismo funcionamiento —lo que el sujeto puede hacer, en términos materiales y representacionales—, de aquel existente postulado no se puede saber nada. Esta aparente paradoja, que constituye la admisión de un existente real del cual, al mismo tiempo, nada se puede conocer, parece encontrar una superación en el reconocimiento del esfuerzo de ajuste —acomodación—, que los esquemas de acción realizan en cada una de sus actualizaciones (Piaget, 1936). La resistencia de los objetos a ser integrados a los esquemas de acción que dispone el sujeto, parece dar cuenta de esta

existencia de una realidad que se muestra, en este sentido, independiente de las coordinaciones subjetivas. La constatación de esta resistencia que demanda la transformación de los esquemas de acción del sujeto a lo largo de todo el desarrollo cognitivo, así como la convergencia de los conocimientos intersubjetivos[35], parecen ser dos razones que apoyan la tesis del realismo crítico y su presupuesto ontológico. Estas razones, entre otras, muestran por qué la construcción dialéctica del sujeto y del objeto no recrea alguna forma de idealismo o neokantismo (Pfeiffle, 2008).

La equilibración como modelo general del desarrollo: el pasaje de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento

El reconocimiento de niveles de conocimientos es fundamental para la psicología del desarrollo, porque pone en evidencia las diferencias cuantitativas y cualitativas en base a las cuales es posible segmentar periodos relativamente homogéneos de conquistas cognitivas. Estos periodos o estadios artificialmente delimitados son relevantes para una investigación que ponga el acento en los cambios, porque permiten su caracterización por contraste y porque son la llave para rastrear la emergencia de nuevos instrumentos cognitivos. Y resultan aún más relevantes si se caracterizan como el resultado del funcionamiento de unos mecanismos que explican la emergencia de la novedad que los identifica. Es así que una definición de los estadios es deseable, pero insuficiente para la explicación de cualquier psicogénesis:

> Si nos quedamos al simple nivel descriptivo de la sucesión de estadios y de lo que implica el pasaje de uno a otro como la *conquista* de nuevas posibilidades (=construcción de nuevos instrumentos) en la interpretación (=asimilación) de la realidad, el análisis resultará incompleto e insatisfactorio. (García, 1976, p. 3).

[35] Nos referimos a la definición débil de intersubjetividad como conjunto de acuerdos y consensos que dan cuenta de acomodaciones se sentido equivalente (Gillespie & Cornish, 2010).

La producción de conocimientos, organizados teóricamente en niveles o estadios de complejidad creciente, es el resultado de una serie de *mecanismos* que intervienen a lo largo del desarrollo. La *asimilación*, la *acomodación*, la *generalización*, la *abstracción,* la *organización* y la *equilibración*, entre otros, constituyen, por su parte, el núcleo de las principales invariantes funcionales que encontramos durante el desarrollo (Martí, 1990; Piaget, 1936, 1977b, 1975, 1978a). Estas constantes del desarrollo posibilitan la estructuración progresiva del sujeto y del objeto, en formas cada vez más complejas. En principio, la interacción sujeto-objeto, es la matriz de base para pensar la producción del conocimiento y la emergencia de las novedades psíquicas. Esta interacción supone a los mecanismos funcionales mencionados, tanto como a las formas sobre las que operan. La asimilación, entendida como la integración de contenidos u objetos a los esquemas, confiere, por definición, una significación a lo que es percibido o concebido. Dicho de otro modo, la significación del objeto está dada por lo que el sujeto puede «hacer» con el objeto. A su vez, la asimilación está limitada por las propiedades de la organización cognoscitiva y del objeto, y es por medio de la *acomodación* de los esquemas a los objetos que es posible explicar las transformaciones en las estructuras del sujeto, las cuales conducen, dialécticamente, a la modificación del ciclo asimilador (Inhelder & De Caprona, 1990; Piaget, 1969).

En sentido estricto, el mecanismo del cambio es la *equilibración* cognitiva, es decir la reorganización de las estructuras a la que hacíamos referencia, por un interjuego entre asimilación y acomodación. La noción de equilibración de la teoría genética comporta dos ideas fundamentales. Primero, supone que el progreso de los conocimientos no es producto de la acumulación de experiencias, ni de la programación innata (Piaget, 1975). Por otra parte, permite distinguir tres clases de equilibración:

> [...] la primera, evidentemente, entre el sujeto y el objeto, es decir, entre la asimilación y la acomodación; la segunda entre los subsistemas de un sistema total; y, por último, entre esos subsistemas en tanto diferenciados y el todo en tanto que integración, y por tanto equilibrio entre diferenciación e integración, y además siempre bajo formas provisionales ya que

cualquier forma de equilibrio siempre será superada. (Piaget, Inhelder, García & Vòneche, 1977, pp. 33-34).

Siguiendo la caracterización realizada por Piaget en su obra *La equilibración de las estructuras cognitivas* (1975) este mecanismo se concibe no como un estado acabado sino como un proceso por el cual se pasa de un equilibrio aproximado a otro cualitativamente mejor que el anterior. Uno de los momentos de este proceso es el de las *perturbaciones* del equilibrio. Las perturbaciones, causantes de los desequilibrios, son limitaciones a la asimilación que se imponen al funcionamiento de un esquema sensoriomotriz o representacional. Son resistencias que encuentran los esquemas de acción para asimilar determinados objetos y, por ello, son la causa de los fracasos y los errores en la resolución de problemas. Estas perturbaciones son de dos tipos diferentes. Las primeras se conocen con el nombre de *lagunas* y consisten en aquellas situaciones que se producen ante la ausencia de un objeto o de ciertas condiciones que son necesarias para la realización de una acción determinada o para la resolución de un problema. La laguna, entonces, es siempre relativa a un esquema de asimilación activado, para el cual se vuelven necesarios determinados objetos, cierto conocimiento o condiciones de contexto. El carácter perturbador de la laguna radica en que los esquemas activados quedan insuficientemente alimentados, desembocando en un desequilibrio. Dicho de otro modo, en estos casos la asimilación es incompleta o se ve interrumpida, como en aquellas situaciones en las que un problema se torna irresoluble por la ausencia de información o conocimientos necesarios.

Por otra parte, existe un segundo tipo de perturbaciones, conocido como *obstáculo* (Piaget, 1975). Los obstáculos son resistencias que ofrecen los objetos a ser asimilados y que alteran el equilibrio entre la actividad asimilatoria del sujeto y la de los ajustes correspondientes por acomodación. Las perturbaciones de este tipo dan cuenta de una incapacidad del esquema para integrar ciertos aspectos del objeto, o de una asimilación recíproca insuficiente entre esquemas, es decir, cuando dos esquemas diferentes se aplican a un mismo objeto o cuando dos esquemas se coordinan, aún sin la

presencia de un contenido objetivo común. De este modo, la coordinación insuficiente entre observables del objeto y de la acción cognitiva, también es una fuente de perturbación, en tanto requiere de la puesta en marcha de ciertas regulaciones.

En caso de perturbación, la equilibración no reconduce el sistema a un estado previo perdido, sino que redirige el sistema a un estado de mayor complejidad respecto del antecedente, como producto de la integración de la perturbación a las estructuras o sistemas de acción. Por este motivo se ha definido la equilibración como «incrementante» o «mayorante» (Piaget, 1975).

Frente a las perturbaciones se ponen en marcha ciertas *regulaciones* y, desde el punto de vista del sujeto, toda regulación es la respuesta a una perturbación —aunque no toda perturbación implica una regulación, como en los casos de insistencia, en los que la respuesta a la perturbación no consiste más que en la repetición idéntica de la acción—.

Entendemos, entonces, a la *regulación* como el ajuste, el refuerzo o la corrección de una acción como consecuencia de los resultados de esa misma acción. No obstante, podemos hablar de regulaciones en dos sentidos diferentes. Por un lado, para referirnos a las *retroalimentaciones positivas*, es decir, a las situaciones en las que una acción se ve reforzada por los mismos resultados obtenidos. Inversamente, una *retroalimentación negativa* es la corrección que sufre la acción, también en función de los resultados hallados (Piaget, 1975; Piaget, Inhelder, García & Vòneche, 1977).

En algunos casos, las *regulaciones* engendran *compensaciones*, es decir, acciones de sentido contrario a un efecto («inversión» o anulación de la perturbación) o acciones que diferencian un esquema para acomodarlo a la perturbación («reciprocidad»). Estas regulaciones son compensatorias porque no sólo corrigen la acción del sujeto en algún sentido, sino que además provocan una construcción, como veremos a continuación.

Para Piaget (1975), en las compensaciones a las perturbaciones radica la verdadera fuente del proceso constructivo, ya que la perturbación, por sí sola, no constituye más que la condición de posibilidad de emergencia de un nuevo conocimiento o «novedad psíquica». Las compensaciones son las elaboraciones

cognitivas tendientes a superar el desequilibrio momentáneo producido por una perturbación. Se trata de regulaciones que se orientan hacia una mejora de la actividad del sujeto a través de una construcción. Todas las regulaciones cognitivas, y las compensaciones en particular, dan cuenta, en última instancia, de un relativo equilibrio entre las *diferenciaciones* y las *integraciones cognitivas*, basadas en la bipolaridad asimilación-acomodación.

Como dijimos, las compensaciones no son regresiones, ya que, en lugar de producir la vuelta del sistema al estado de equilibrio anterior a la perturbación o la simple repetición de la acción, conducen a un nuevo nivel de equilibrio. Ese nuevo equilibrio alcanzado es mejor que el anterior, es más complejo, porque en él lo que antes daba origen a la perturbación se constituye en una de las variantes posibles y anticipables del objeto. El conocimiento resultante de una compensación es más avanzado porque el aspecto inicialmente resistente a la asimilación deja de ser una perturbación para ser luego una de las tantas variaciones de lo real que el sujeto puede anticipar. En este sentido, las compensaciones son indisociables de las construcciones cognitivas.

Vemos así, que la compensación tiene lugar en aquellas situaciones en las que el desequilibrio entre asimilación y acomodación —«debido a la presencia de una perturbación que impide alcanzar un objetivo mediante un esquema de partida» (Piaget, 1975, p. 33)—, es restablecido a partir de la integración de los elementos inicialmente perturbadores. Una vez lograda la compensación, no se alcanza un punto de detención, sino la condición para que un nuevo y mejor equilibrio en el sujeto devenga potencialmente en perturbable debido a nuevos *obstáculos* o *lagunas*. En ese proceso, los ciclos de *perturbación-desequilibrio-compensación* se reeditan, ininterrumpidamente, en cada nuevo nivel que alcanza el sujeto. Las compensaciones regulatorias, a las que nos referimos aquí, pueden ser de tres tipos, siendo sólo una de tipo mayorante o constructiva:

> La reacción inicial, llamada «conducta alfa» […] consiste […] en intentos de neutralización de la perturbación, bien sea por la supresión, bien negándola implícitamente por una especie de ignorancia voluntaria comparable a un rechazo. La reacción siguiente o «conducta beta», que

> tiene en cuenta la perturbación, busca [compensar mediante] compromisos que susciten «desplazamientos de equilibrio» del sistema inicial. Y, por último, la «conducta gamma» viene a incorporar la perturbación en el sistema dentro del cual ella se convierte en este caso en una «variación intrínseca» y deductible. (Piaget, et al, 1977, p. 35).

Es así que la equilibración, en términos generales, se presenta como la explicación general del desarrollo cognitivo, independientemente del dominio de conocimiento al que nos estemos refiriendo.

> La sucesión de los equilibrios parciales, de los desequilibrios y de las reequilibraciones incrementantes llega así a un intento de detallar los aspectos de lo que muy sumariamente se llama el carácter dialéctico de las etapas del pensamiento constructivo, y que yo prefiero denominar más directamente «el constructivismo». (Piaget et al., 1977, pp. 161-162).

Como se puede advertir, este modelo equilibratorio no reduce el desarrollo a un ciclo de deducciones lógicas ni coloca a la contradicción como su fuente. Frente a un modelo deductivo determinista o causal en sentido clásico se propone éste, de tipo inferencial no deductivo, en el que tienen lugar «inferencias dialécticas» (Piaget, 1980). Un nivel cualquiera del desarrollo supone novedades que no están contenidas en los niveles precedentes, los cuales, no obstante, son su condición de posibilidad. Las inferencias dialécticas nos muestran que cada nivel considerado es el resultado de un proceso estructurante que implica síntesis y construcción, y no simplemente deducción. En este sentido, la dialéctica constituye el aspecto inferencial de toda equilibración. En otras palabras, la dialéctica consiste, simplemente, en la construcción de nuevas interdependencias entre las significaciones (Piaget & García, 1987).

En *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (Piaget & García, 1982), se examinan las razones de los encadenamientos necesarios del pensamiento científico y el desarrollo de los niveles del sujeto psicológico. En esta obra, un aspecto epistemológicamente renovador lo constituyó la postulación de una dimensión, hasta ese momento desconocida, de la inferencia dialéctica que

caracteriza los procesos constructivos. Esta dimensión refiere al descubrimiento de un proceso general,

> [...] que conduce de un análisis intra-objetal, o análisis de los objetos, al análisis que se podría llamar inter-objetal, que estudia las relaciones o transformaciones entre objetos, para llegar finalmente al análisis que los autores [Piaget y García] llaman trans-objetal, relativo a las construcciones de estructuras. (Inhelder, 1982, p. 6).

El mecanismo general que caracteriza todo progreso cognoscitivo es, fundamentalmente, aquel por el cual se explica que cada vez que hay un rebasamiento, «lo que fue rebasado está de alguna manera integrado en el rebasante» (Piaget & García, 1982, p. 33). A este proceso equilibratorio general, del que participan integraciones y diferenciaciones, se le debe reconocer una dimensión igualmente general que conduce de lo intra-objetal a lo trans-objetal, pasando por una fase inter-objetal. Esta tríada dialéctica, *intra*, *inter* y *trans*, se reencuentra en todos los dominios, en todos los niveles, en el seno de las sucesiones globales y en las subetapas que las conforman. Son tres fases recortadas de un proceso continuo, destinadas «a reemplazar los momentos de la tesis, la antítesis y la síntesis, que Piaget consideraba típicas de la dialéctica clásica» (Castorina & Baquero, 2005, p. 103). Es por ello que los prefijos intra-, inter- y trans- dan cuenta de una secuencia dialéctica en diferentes escalas y dominios en las que nos detengamos. Se trata, en definitiva, de uno de los aspectos de la dialéctica inferencial que caracteriza al desarrollo, al que nos referiremos al analizar nuestros datos.

La construcción de lo posible y lo necesario

El modelo de la equilibración (Piaget, 1975) constituyó un intento de superación ante la renovación del innatismo —para el cual las novedades emergentes en el desarrollo de los conocimientos se encuentran prefiguradas desde los niveles iniciales—, a la vez que una búsqueda de clarificación de los procesos constructivos. Sin embargo, Piaget (1981), afirma que se podría conjeturar que los mismos mecanismos reguladores de los desequilibrios son

hereditarios o bien debidos al aprendizaje, y es ante este problema que cobran relevancia los conceptos y estudios empíricos acerca de lo *posible* y lo *necesario* (Martí, 1990; Piaget, 1981; 1983). El discernimiento de los procesos de construcción de posibilidades y necesidades define una perspectiva que no contradice al modelo de la equilibración, sino que lo precisa, respondiendo a la pregunta de por qué siempre las reequilibraciones cognitivas conducen a la producción de novedades. Este problema parece estar resuelto en el modelo que refiere a la construcción de observables y coordinaciones (Piaget, 1975). En efecto, la construcción de los observables negativos en el desarrollo de los conocimientos lógico-matemáticos pone en evidencia dos aspectos fundamentales del proceso equilibratorio. El primero, que un observable negativo o secundario respecto de una primera constatación del sujeto, es siempre una novedad que añade una complejidad al sistema. En segundo lugar, ese observable negativo, en su coordinación con el observable positivo inverso, da lugar a unas coordinaciones de las que derivan inferencias que no pertenecen a los observables tomados aisladamente. Estas inferencias resultantes de las coordinaciones son las que abrirán paso a nuevos observables que no podrían haber formado parte del sistema con independencia de la coordinación. En estos ciclos abiertos del proceso equilibratorio, se puede encontrar una respuesta al problema de la supuesta teleología del desarrollo (Chapman, 1988), ya que la direccionalidad hacia la complejización es necesaria, sin que sea por ello efecto de una tracción del futuro sobre el presente.

Por otra parte, el modelo de la equilibración permitiría disolver el problema —en sentido estricto un falso problema— acerca de la preformación del proceso mismo. Dicho de otro modo, se podría argumentar que, tal vez, no el desarrollo en sí mismo, aunque sí las regulaciones encontradas, son el resultado de una prefiguración innata. Creemos que el modelo propuesto por Piaget a partir de sus obras *Recherches sur la contradiction* (1974) y *L'équilibration des structures cognitives* (1975) contiene la licuación de la antinomia innato-adquirido, porque el proceso es el resultado de una autorregulación necesaria que obedece al ciclo de desequilibrios y reequilibraciones. El problema consiste, entonces, en mostrar, de manera mucho más enfática, que las perturbaciones y

las conductas regulatorias que conducen a la reequilibración por compensación completa —gamma—, no son en sí mismas procesos que puedan ser identificados como innatos, sino como un ciclo de compensaciones incompletas entre observables positivos y negativos. De hecho, la reequilibración o las mismas regulaciones cognitivas no se ajustan a la caracterización de un proceso innato, como el que podría encontrarse en el análisis de una regulación orgánica, en la que la respuesta ante la perturbación es parte del espectro de responsividad del organismo en un momento determinado. En este caso, la respuesta es el efecto de una construcción que deviene de una coordinación que de ningún modo está prediseñada, sino que resulta de las acciones del sujeto (Piaget, 1975)

Por otra parte, es necesario que realicemos una segunda presentación del mismo problema atinente al origen o a la causa de la equilibración como motor del desarrollo. Este es el que atañe a las formas y su organización lógica, y refiere a la relación entre el proceso constructivo y las contradicciones. Una respuesta a la pregunta por la dinámica constructiva consiste en admitir que las regulaciones son, en última instancia, el resultado de una búsqueda de coherencia del sujeto tendiente a la eliminación de la contradicción. De este modo, la equilibración debería explicarse por el imperio del principio de no contradicción, siendo este el verdadero motor de las construcciones y la causa de las novedades (Piaget, 1974). Sin embargo, las investigaciones sobre la contradicción mostraron que ella es el resultado de los desequilibrios y no al revés. Es decir que las contradicciones no son sino un estadio secundario respecto de un desequilibrio inicial entre las afirmaciones y las negaciones cognitivas. La reducción a la lógica, como paso previo para legitimar una perspectiva innatista —en caso de que se asuma que las coordinaciones lógicas son el resultado de una prefiguración de la especie—, o para legitimar de manera antitética un empirismo que haga de las formas de razonamiento la consecuencia del aprendizaje, parece omitir este hecho fundamental que invierte los términos y que muestra que la contradicción lógica es sólo una limitada fracción consciente de los desequilibrios inadvertidos por el sujeto.

Las nociones de lo *posible* y lo *necesario,* son, entonces, una nueva especificación de la teoría de la equilibración, orientada a fundamentar la necesidad de las novedades, sin recurrir a la anticipación, al preformismo o a la reducción lógica (Piaget, 1976, 1981, 1983).

La actualización de toda acción del sujeto, —de tipo práctica o interiorizada— implica que previamente ella se haya convertido en «posible» (Piaget, 1981, p. 7 [t]). En este sentido, la complejización creciente de las acciones del sujeto da cuenta del ensanchamiento progresivo del horizonte de «los posibles», durante el desarrollo cognitivo. Lo posible, delimita lo que es pensable o realizable en acciones prácticas, expresando el aspecto diferenciador del desarrollo. A su vez, las necesidades de un sujeto expresan el aspecto integrador de este proceso, y se desarrollan de manera simétrica a la «apertura de nuevos posibles» (Piaget, 1981, p. 7 [t]). A cualquier nivel, lo necesario constituye el conjunto de relaciones necesarias entre las posibilidades. Inicialmente, la necesidad se presenta en los niños pequeños como una sensación de «deber ser», respecto de algún observable particular. De este modo, los hechos de la experiencia se revelan como necesarios; por ejemplo, «en la respuesta a por qué la luna brilla de noche y no durante el día, los niños explican: `porque tiene que brillar de noche (...)» (Inhelder, 1982, p. 413 [t]), confundiendo, de esta manera, lo necesario con lo *real*. Dicho brevemente, la realidad que conciben los niños, en un principio, es considerada como la única *posible* y *necesaria*.

Al comienzo del desarrollo, en los niños de 4 a 6 años, aproximadamente, lo real, lo posible y lo necesario se encuentran escasamente diferenciados, con una sobrestimación de la realidad sobre lo posible (Piaget, 1981/1985; 1983/1986). Esta sobrestimación conduce a distintas formas de creencias infantiles que identifican la realidad con los observables de la experiencia, tal como se les presenta a los sujetos. En otras palabras, la realidad —constatada y posible— sólo puede ser aquella que los instrumentos del niño le permiten «observar», y que se impone, a su vez, con todas las características de la necesidad. En este nivel, los niños juzgan una cierta situación establecida y dada a la observación, como la única concebible, ofreciendo lo real una apariencia de

necesidad: la situación o la creencia son lo que son porque no existe la posibilidad de que se manifiesten de otra manera (Inhelder, 1982). Esta necesidad, que se revela inicialmente amalgamada a la realidad, —esto es, a la experiencia— es denominada por Piaget «pseudo necesidad», y se diferenciará progresivamente de lo posible, en niveles ulteriores. La necesidad expresará un desarrollo que va desde estas formas de creencia pseudo-necesarias, en las que un hecho debe ser tal y como se le ofrece de manera particular al sujeto, hasta las verdaderas necesidades lógicas, propias de los sistemas de pensamiento reversibles (Piaget, 1983/1986).

Las ideas sobre lo posible se desarrollan paralelamente a las necesidades, rebasando ambas a lo real, por dos extremos opuestos. Como señalamos, los niños más pequeños reconocen como posible sólo aquello que se ofrece a la experiencia en los términos de lo real. Pero estos posibles se irán independizando de «la realidad», para alcanzar, con las operaciones formales, aquel grado en el que lo real es una de las tantas actualizaciones de lo posible. Como puntualiza Inhelder (1982) lo notable en todo este desarrollo es que lo necesario y lo posible no constituyen registros observables de los objetos de conocimiento, y eso muestra que el pensamiento sobrepasa lo real, principalmente en dos sentidos: porque su desarrollo no procede del registro pasivo y acumulativo de datos de la experiencia, y por expandir el horizonte de lo pensable más allá de lo real tal y como se ofrece en sus manifestaciones fenoménicas.

Es necesario aclarar, una vez más, que al hablar de lo real no se está haciendo referencia a «la cosa en sí» kantiana, ni a ninguna forma de existencia a priori, sino a la atribución ontológica que el sujeto efectúa a partir de las relaciones que establece entre los objetos de conocimiento. En tal sentido, García (2000), al referirse a la organización que el sujeto impone a los objetos de la realidad, sintetiza este proceso de atribución que es reencontrado en toda construcción de lo real:

> Las *explicaciones causales* (es decir, la búsqueda de *razones* en las relaciones causales *inferidas*) consisten en atribuir a la realidad empírica

> una contraparte ontológica de las *relaciones lógicas* establecidas en la teoría con la cual explicamos esa realidad. (García, 2000, p. 62).

Por lo tanto, las relaciones lógicas que progresivamente se tornan necesarias para el sujeto, —primero como pseudo-necesidades y más adelante como deducciones—, y aquello que puede pensarse en términos de posibilidad, no son anexiones posteriores efectuadas a la realidad observable (Inhelder, 1982).

Recordemos, además, que la evolución de los posibles y de las necesidades no depende de los sistemas operatorios de pensamiento, como podría sostenerse desde una perspectiva que confunde la estructura con la función misma. Una perspectiva que interpreta a las estructuras en términos funcionales omite el hecho de que «las estructuras de conjunto piagetianas son criterios morfológicos o formales usados para clasificar los tipos de pensamiento o para conocer cómo emergen durante la psicogénesis» (Lourenço & Machado, 1996, p. 152. [t]). Concebir a las estructuras como sistemas funcionales superiores, capaces de explicar por sí mismos la organización del conocimiento y las conductas típicas de un nivel, independiente del dominio al que refieran, es lo que podemos denominar una lectura funcional de la descripción morfológica estructural. Las estructuras lógico-matemáticas subyacentes al pensamiento operatorio han sido formalizadas en los denominados agrupamientos, por analogía con los grupos matemáticos. «En estos agrupamientos, las operaciones son reversibles y, como consecuencia, el sistema es invariante por debajo de la transformación» (Inhelder, 1982, p. 411 [t]). Asimismo, nada indica que esas estructuras reversibles alcanzadas sean entidades separables de los dominios de estructuración de los que han emergido, y extrapolables sin más a cualquier otro terreno del conocimiento: «[...] pensamos a las estructuras como uno de los aspectos de la construcción del conocimiento, y de ninguna manera como su fuente» (Inhelder, 1982, p. 413 [t]). Por ello, no debería considerarse a las estructuras como la explicación misma de la apertura de nuevos posibles, sino, inversamente, como la consecuencia final de toda una serie de procesos del sujeto, de apertura de posibles y de

elaboración de necesidades (Piaget, 1981/1985). En términos más precisos, el desarrollo de sistemas reversibles es consecuencia de la coordinación completa entre los aspectos positivos —los resultados observables de la interacción con los objetos— y los aspectos negativos —aquellos aspectos no tenidos en cuenta, pero pasibles de ser incorporados en un nivel posterior— de los observables. Es decir, la coordinación de lo posible y lo necesario suscita las coordinaciones que son descriptas en términos estructurales, pero no constituye la entidad explicativa. En este sentido, sólo para una perspectiva semejante a la lectura funcional de las estructuras —aquella en la que la estructura de conjunto explica las conductas esperables en cada nivel—, los *décalages* pueden ser considerados como una anomalía de la teoría (Lourenço, 2015).

Vemos así, que la cuestión de la apertura de nuevos posibles y el establecimiento de relaciones necesarias no impugna el modelo de la equilibración, sino que lo especifica, al poner en evidencia aspectos fundamentales de la producción de novedades (Piaget, 1981/1985; 1983/1986, 1976/1981). El desequilibrio, motorizador de las regulaciones y del desarrollo en general, constituye la condición de posibilidad, y no la consecuencia, de las contradicciones lógicas y los conflictos cognoscitivos. Esto sólo resulta evidente si se comprende, como mencionamos anteriormente, que el motor del desarrollo es la compensación de los desequilibrios entre afirmaciones y negaciones (Martí, 1990).

En suma, así como el conjunto de los posibles no está dado desde el inicio, el proceso que conduce a su creación es el que explica la emergencia de nuevas estructuras y estructuraciones en el sujeto, de allí la complementariedad de estas investigaciones con la teoría de la equilibración.

Desarrollo del conocimiento social e interacciones sociales

El conocimiento sobre la muerte forma parte del conocimiento de la sociedad, puesto que no se reduce a su dimensión biológica, como vimos en el capítulo I, sino que es un caso particular en el que además es posible reconocer los mecanismos explicativos del desarrollo. Sin embargo, hay ciertas

particularidades de los objetos de conocimiento social que merecen algunos comentarios.

Los sujetos construyen conocimientos sobre fenómenos tan básicos para la subsistencia como variados: el desplazamiento de los objetos, las propiedades de los seres vivos, o el comportamiento de los astros. Pero también construyen representaciones sobre el mundo social y sus instituciones: la justicia, el castigo, la autoridad, el gobierno, las clases sociales, el dinero o la nacionalidad, entre otros. Desde el marco de la psicología genética se han explorado los desarrollos de esos conocimientos sociales y se ha constatado que estos conocimientos acerca de la vida social poseen un grado de especificidad que los diferencia de los conocimientos sobre otros dominios[36] —físico, biológico, etc. En particular, estos objetos implican un *compromiso subjetivo*:

> [...] mientras todos pensamos que nuestra representación de la realidad natural es más o menos adecuada, y que nos aproximamos lentamente a una verdad que está ahí, independiente de nosotros, en cambio, en el caso del conocimiento de la sociedad es más fácil darse cuenta de que ese conocimiento está orientado por nuestros prejuicios, por nuestros intereses, por nuestros sesgos particulares, por nuestro propio punto de vista, en una palabra, por nuestra posición en el mundo social, como ya había mostrado Marx. (Delval, 2007, p. 52).

A su vez, el núcleo de la teoría genética aquí revisado, reconoce la participación del contexto y las instituciones sociales en la construcción del conocimiento. Esbozada en Piaget & García (1982), la tesis que define este aspecto, es la siguiente:

> El sujeto de conocimiento se desarrolla desde el inicio en un contexto social. La influencia del medio social (que comienza con la relación familiar) se incrementa con la adquisición del lenguaje y luego a través de

[36] Entendemos aquí por dominio «al conjunto de entidades y relaciones sobre las cuales los niños elaboran sus explicaciones [...] y que conjuntamente constituyen `teorías` o sistemas de hipótesis» (Castorina, Kohen Kohen & Zerbino, 2000, p. 136). Estos dominios no preexisten a las interacciones, ni en la forma de entidades platónicas de lo real ni en alguna forma de preformato innato en el sujeto.

múltiples instituciones sociales, incluida la misma ciencia. Su acción se ejerce condicionando y modulando los instrumentos y mecanismos de asimilación de los objetos de conocimiento, así como el aprendizaje. (García, 2000, p. 62).

Si bien Piaget (1932, 1965) había planteado desde un comienzo la participación de la sociedad y sus instituciones en el desarrollo del conocimiento, no ha sido un objeto de estudio central en sus trabajos estructurales clásicos. Piaget & García (ob. cit., 1982, pp. 244-245) argumentan que el objeto a conocer nunca se encuentra en estado «puro» sino que está inserto en un contexto sociocultural determinado que le atribuye significaciones sociales particulares. En palabras de los autores:

> […] en la experiencia del niño, las situaciones con las que se enfrenta son generadas por un entorno social y las cosas [objetos de conocimiento] aparecen en contextos que les otorgan significaciones especiales. No se asimilan objetos puros. Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. (Piaget & García, 1982, p. 228).

Esas creencias sociales, originadas en un específico contexto sociocultural, preexisten al proceso asimilatorio y mediatizan la relación sujeto-objeto. Por tanto, ninguno de los dos polos, el del sujeto y el del objeto, puede concebirse descontextualizado de las significaciones socioculturales. Al contrario, definen «el punto de intersección entre conocimiento e ideología» (ob. cit., pp. 244-245).

Se argumenta, entonces, que la sociedad condiciona tanto al sujeto como al objeto de conocimiento a través de situaciones culturales y significaciones sociales determinadas —a modo de un «marco epistémico» o bien de un «paradigma social», como sucede en las ciencias—, aunque la forma en que el sujeto adquiere esa significación siempre depende de sus mecanismos funcionales.

> […] que la atención del sujeto sea dirigida a ciertos objetos (o situaciones) y no a otros; que los objetos sean situados en ciertos contextos y no en otros; que las acciones sobre los objetos sean dirigidas en cierta forma y no en otras: todo esto está fuertemente influido por el medio social y cultural (o

> por lo que hemos llamado paradigma social). Pero todas estas condiciones no modifican *los mecanismos* que necesita [...] el ser humano para *adquirir* el conocimiento de dichos objetos, en *dichos* contextos, con todas las significaciones particulares socialmente determinadas que ya le han sido asignadas. (Piaget & García, 1982, p. 245).

Algunos investigadores del conocimiento social infantil no integran las instituciones sociales en la explicación del desarrollo, porque adoptan un enfoque piagetiano «literal» (Castorina, *et al*, 2005a). En cambio, afirmamos que la misma teoría permite la incorporación de la dimensión de las representaciones instituidas socialmente, sin entrar en contradicción por ello, ni tornarse inconsistente. La introducción de los aspectos contextuales en la teoría no es más que otro caso de la clásica relación entre el sujeto y el contexto, a la que hicimos referencia al presentar nuestra concepción de desarrollo. Según la perspectiva que sostenemos, es posible dar cuenta de los mecanismos y formas sociales que operan en la construcción del conocimiento, así como de los sujetos en tanto productores de cultura, tal como afirman Youniss & Damon.

> Damon (1983) propone que los psicólogos deben dirigirse a dos cuestiones al explicar el desarrollo social. Una es cómo los niños se convierten en individuos con personalidades únicas y sentido del yo [self]. La segunda es cómo los niños se transforman en miembros de una sociedad, los que piensan, quieren, y comparten conocimientos con otros miembros. La mayoría de las teorías del desarrollo se han dirigido hacia el primer tema, en el sentido de dar cuenta de las diferencias individuales entre los niños (Youniss & Damon, 1992, p. 268).

La cita es ilustrativa de la perspectiva adoptada, y señala la tensión que se intenta superar: la polaridad entre individuo y sociedad, sujeto y contexto o individuo y ambiente.

Creemos que la dialéctica que está a la base de la psicología genética, en términos de construcción necesariamente simultánea, tanto del sujeto cognoscente como del objeto a ser conocido, es compatible con la tesis que reconoce en el sujeto a un *actor social*, situándolo en el seno de prácticas

sociales que orienta lo que se vuelve visible y pensable (Delval & Kohen, 2012; Psaltis, 2011; Psaltis, Duveen & Perret-Clermont, 2009).

2.2 Fundamentos teóricos para la utilización del dibujo en la investigación de nociones infantiles

Las manifestaciones plásticas de la infancia, como el dibujo, constituyen uno de los aspectos más notables de los primeros años de vida del niño, aunque no siempre reconocidas con la especificidad que poseen. El lugar del dibujo infantil en las investigaciones en psicología —y para la comprensión general del desarrollo—, no genera, aun actualmente, acuerdos ni posiciones claras. Concebido como una variante más del juego o como un puro ejercicio motor, las razones teóricas de su utilización no son obvias y requieren ciertas aclaraciones.

Como veremos en el capítulo siguiente, la metodología que seleccionamos para nuestra investigación apela a un formato de entrevista oral para la obtención de datos en el que, además, se hace un uso específico del dibujo. Es por ello que aquí revisaremos, muy brevemente, los fundamentos teóricos de la utilización del dibujo en la investigación sobre el desarrollo de nociones infantiles, que adoptamos.

Con la emergencia de la psiquiatría infantil, hacia fines del siglo XIX —y del consecuente reconocimiento de la especificidad e irreductibilidad de los distintos niveles del desarrollo humano—, no se extinguieron las concepciones adultomórficas que veían al niño sólo como un adulto en potencia. La superación de las definiciones hechas por la vía negativa y el reconocimiento posterior de aspectos positivos de la vida psíquica infantil convivió largo tiempo con una visión de la infancia calcada sobre el modelo del sujeto normal desarrollado (de Ajuriaguerra, 1973). Esta situación no se modificó sustancialmente sino hasta el momento de la configuración de una verdadera mirada clínica y social sobre el niño, avanzado el siglo XX (Ariès, 1960; Chombart de Lauwe, 1971; de Mause, 1974; Qvortrup, 2009, 2010a, 2010b, 2011).

El juego es una de las actividades más evidentes y ampliamente reconocidas como propia de la infancia (Garvey, 1981; Pecci, Herrero, López, & Mozos, 2010). La relación del juego con la vida infantil ha quedado establecida de manera tan profunda que algunos abordajes teóricos señalan el valor que conlleva para la clínica la posibilidad de constatar si el niño es capaz de desplegar algún tipo de actividad lúdica (Cazena et al., 1993; García, 2004; Ocampo & Arzeno, 1975). Es así que la ausencia de juego en el niño es un criterio diferencial extendido para una primera aproximación diagnóstica. A su vez, los juegos infantiles, aún los de tipo intelectual, suelen presentarse acompañados por expresiones plásticas (Aberastury, 1991; Decroly & Monchamp, 1983; Piaget, 1959; 1969), así como por el uso de objetos de representación escénica o por la producción de marcas gráficas sobre superficies. A pesar de esta relación frecuente entre juego y dibujo, no siempre se reconoce en este último la naturaleza definitoria que se le atribuye al primero. Con todo, la presencia frecuente del dibujo en el juego espontáneo promovió múltiples estudios que persiguieron el establecimiento de niveles del desarrollo visomotor y representacional (Carline, 1968; Goodenough, 1962; Harris, 1963; Krampen, 1991; Lowenfeld, 1966; Piaget & Inhelder, 1969; Thomas & Silk, 1990; Vygotsky, 1971), el reconocimiento de características temáticas y formales de los trazos esperables según edades y culturas, y, finalmente, la adopción de una perspectiva moderna sobre la infancia[37] (Agamben, 1978). Así, las manifestaciones plásticas de la niñez se han constituido en objeto de estudio recientemente, con la aparición de una nueva niñez ajustada a los imperativos de la productividad moderna: ¿cuándo es normal que un niño dibuje? ¿Qué desviaciones anticipa? ¿De qué manera es

[37] La *infancia*, el *niño* y la *niñez* forman parte de un grupo de categorías contemporáneas que se nos ofrecen como autoevidentes o translúcidas a cualquier interpelación de sentido. Atraviesan discursos cotidianos y científicos, ideologías y prácticas, leyes y juicios, sin que en cada salto de nivel medien transmutaciones conceptuales profundas. El sobreentendido generalizado contribuye, cuando no a una confusión de las tres, a una detención en los criterios para su demarcación: cronológicos, psicológicos, sociales, fisiológicos, entre otros. En este caso, es ineludible recordar que las categorías utilizadas actualmente son herederas de un proyecto moderno de progreso que, recientemente, culminó en el nacimiento de un nuevo *sujeto del mercado*, durante el siglo XX (Carli, 1999; Dufour, 2001; Lewkowicz, 2004).

posible encontrar en el dibujo una vía rápida y efectiva para el conocimiento de la subjetividad? (Agamben, 1978; Carli, 1999; Casas, 2006; de Mause, 1974; Narodowski, 1994).

Los primeros estudios sistemáticos sobre el dibujo y el arte en la infancia no se produjeron sino en el umbral del siglo XX. Seguimos una hipótesis de Kelly (2004), «a través de los años, la actividad artística y el dibujo de los niños han sido descriptos de todas las formas posibles, desde un ejercicio físico, un primer sistema de lenguaje hasta una genuina manifestación artística» (p. 4, [t]). Esta amplitud de interpretaciones puede, sin embargo, ordenarse según dos paradigmas de investigación: el «espejo psicológico» y la «ventana estética» (Kelly, op. Cit., p. 5). Estas categorías amplias distinguen dos líneas de investigación relativamente independientes, con objetivos e intereses disímiles, aunque, en última instancia, dan cuenta de dos formas diferentes de concebir al niño. La primera, refiere a todas aquellas exploraciones psicológicas sobre las producciones plásticas infantiles, en las que no se reconocen aspectos estéticos como la belleza o el valor artístico. En estas investigaciones, el dibujo, como el espejo, devuelve una imagen de la identidad o de los aspectos esenciales y profundos de la subjetividad infantil. A modo de proyección, revelación o expresión, aquí, el dibujo traduce, en un producto visual, algo central de la vida psíquica. Aunque la expresión gráfica no constituya un código de equivalencia ni una transcripción literal —como podría sugerirlo la idea de un reflejo especular—, la metáfora del espejo continúa siendo elocuente para designar un enfoque que se esfuerza en reencontrar en el dibujo los trazos esenciales de la subjetividad del autor.

Contrariamente, el segundo paradigma —la ventana estética—, agrupa las perspectivas filosóficas, psicológicas y artísticas que hallan en el dibujo un canal abierto para acceder al mundo del niño, aunque no solamente a su mundo psíquico, sino al de una época que revela coordenadas estéticas y culturales con las que percibe al mundo.

Si la dimensión del «espejo psicológico» es aceptable para la psicología, lo es rechazando todo supuesto de codificación o sistema de equivalencias rígido entre marcas gráficas y sentidos. Asimismo, reconocer el valor de esta

dimensión para la investigación no objeta a «la ventana estética», a través de la cual se pueden atrapar significaciones y valores propios del contexto social del sujeto. La distinción radical entre ambas formas de ver al dibujo es posible y coherente sólo desde las perspectivas escisionistas que niegan la participación de los contextos en el desarrollo. De otro modo, su coordinación se justifica en el seno de una psicología dialéctica en la que las actividades de producción de conocimientos individuales se realizan siempre como parte de los procesos sociales de producción y reproducción de las instituciones sociales (Lenzi & Castorina, 2000). Así, podemos afirmar que la dimensión estética del dibujo —con la cosmovisión del grupo implicada— complementa y define en parte al marco epistémico particular (Piaget & García, 1982) en el que tienen lugar las significaciones de una representación gráfica.

Aun reconociendo estos dos enfoques sobre el dibujo —aquel del espejo y el de la ventana— y los esfuerzos teóricos por integrarlos o diferenciarlos, se advierte que, detrás de estas discusiones, se encuentra siempre la pregunta básica sobre la utilidad del dibujo para la psicología: ¿de qué manera un dibujo podría ser utilizado en algún dispositivo clínico o de investigación y cómo podría ser leído desde las categorías teóricas disponibles?

Es así que, en el terreno de la psicología, se ensayaron múltiples hipótesis capaces de mostrar la relación específica del dibujo con diferentes aspectos de la vida psíquica, al interior de estrategias de indagación concretas. En este campo, prolífico desde finales del siglo XIX, se destacan los estudios de Preyer (1890), Stern (1910), Luquet (1913) o Eng (1931), que establecieron las bases para una psicología atenta a los aspectos formales y semióticos del dibujo. A partir de ellos, se postularon criterios diagnósticos, se elaboraron escalas de medición, y se relacionaron los gráficos con dimensiones como la memoria, la cultura, el género o el lenguaje.

En uno de los primeros trabajos de revisión sobre los estudios referidos a los gráficos infantiles, Mott (1936) señaló que es posibles concluir que:

> (1) el dibujo es una forma de expresión; (2) el niño de hasta nueve años de edad dibuja de memoria, retratando sus imágenes mentales; (3) el niño de hasta nueve años dibuja la figura humana con preferencia a cualquier otro

> objeto; (4) existe una relación cercana entre el desarrollo conceptual y la inteligencia general; y (5) los dibujos realizados por niños con enfermedades mentales difieren en contenido y cualidad de aquellos dibujados por niños normales. (Mott, 1936, p. 202 [t]).

La evolución de los métodos de exploración psicológica basados en el dibujo fue correlativa al avance de las diferentes teorías psicológicas del siglo XX, aunque los aportes más significativos referidos al uso del dibujo se realizaron a partir de la clínica con niños de orientación psicoanalítica. Allí, desde las diversas orientaciones que adquirieron las tesis freudianas, se definió al dibujo como *expresión simbólica*, *proyección* o *discurso*. Los estudios formales sobre el trazo, el emplazamiento, la secuencia, la copia, el contenido o el empleo de colores en el dibujo, florecieron bajo estos supuestos (Bellak, 1967; Levín, 2005; Sandler, 1989). En ellos, se exploró el uso diagnóstico, mediante estrategias interpretativas —centradas en el simbolismo contenido en la expresión gráfica—, como así también a través de la ubicación estadística de una producción, a partir de la ponderación de sus aspectos formales. Las críticas que impugnaron los excesos como la carencia de matematización de las técnicas basadas en el dibujo, propiciaron, por su parte, una discusión sostenida que puede rastrearse a lo largo del siglo XX (Goodenough & Harris, 1950; Klepsch & Logie, 1982). En una particular combinación entre metodologías cualitativas y cuantitativas, las llamadas «técnicas proyectivas» para la indagación de la personalidad, lograron ser reformuladas y revisadas en sus fundamentos, una y otra vez (Abt & Bellak, 1967; Anzieu, 1981; Bell, 1948; Bossche, 2006; Lilienfeld, Word & Garb, 2000; Schwartz de Scafati, 1998).

En estos desarrollos, las dos perspectivas mencionadas por Kelly (2004) se combinaron a través de metodologías estandarizadas unificadas, que permitieron evaluar habilidades como las relaciones espacio-geométricas, la planificación de la acción sensoriomotriz, la ejecución del trazo, las influencias transculturales sobre los elementos representados y el talento artístico (Karmiloff-Smith, 1990). En términos generales, el objetivo de este grupo de estudios evolutivos consistió en la descripción, a través del dibujo, de la

velocidad en el progreso de ciertas adquisiciones (Bialystok & Olson, 1987; Gardner, 1980; Freeman, 1987; Goodnow, 1978; Luquet, 1913; Millar, 1975; Moore, 1986; Willats, 1977).

Otro intento por coordinar la «ventana estética» y el «espejo psicológico», postulados por Kelly, se encuentra entre los trabajos que ponen el foco en el dibujo como fuente de evidencia sobre las competencias representacionales de los sujetos, de las que participan tanto acciones del sujeto como instrumentos y recursos representacionales ofrecidos por la cultura y por las instituciones sociales (Bolger & Karmiloff-Smith, 1990; Karmiloff-Smith, 1990). En esta línea, algunos autores mostraron el carácter representacional identificable aun en los primeros garabatos infantiles (Adi-Japha, Levin, & Solomon, 1998; Cox, 1992; Freeman, 1993; Gardner & Wolf, 1987; Yamagata, 1997, 2001), hipótesis que justifica una interpretación semántica y formal temprana, en diferentes planos de lectura.

En este contexto, la psicología genética de Piaget fue una de las teorías sobre el desarrollo más difundida e influyente. Ya sea para rebatir o para confirmar sus tesis, se configuró como referencia ineludible para la psicología del desarrollo del siglo XX (Ferreiro, 1975). Sin embargo, las investigaciones de orientación piagetiana no hicieron un uso frecuente del dibujo (salvo en muy pocos casos, como el de Munari, 1976), ni han precisado una función sistemática en las entrevistas exploratorias. ¿Esta situación responde a las características del modelo de entrevista piagetiana, a las tesis fundamentales de la teoría o al tipo de conocimientos explorados? Dicho de otro modo, ¿son aspectos metodológicos o teóricos los que condujeron a esta situación?

De manera radical, autores como Kelly consideran que las concepciones piagetianas menospreciaron la utilización del dibujo y contribuyeron a la detención de su exploración:

> Con la dominancia de Piaget sobre la teoría del desarrollo cognitivo, iniciada a mediados de la década de 1930, el estudio del dibujo y el arte virtualmente llegó a su fin. Para Piaget los dibujos infantiles tenían interés sólo como soporte de su propia teoría del desarrollo infantil. (Kelly, 2004, p. 102 [t]).

Independientemente de la validez del juicio histórico que implica esta afirmación, podemos preguntarnos si el constructivismo piagetiano y sus métodos son compatibles con el uso de los dibujos en la investigación con niños.

La tesis constructivista de la psicología genética permite una primera respuesta: lo real para el sujeto nunca es una copia, sino una interpretación debida a la asimilación a los instrumentos cognitivos disponibles. En este sentido, el dibujo no es un reflejo del objeto dibujado, ya que «[…] lo que se observa en el niño es que este no dibuja lo que ve, sino que dibuja la idea que se hace, dibuja lo que sabe, es decir, su interpretación» (Piaget, 1977, película [t]).

Ahora bien, el uso del dibujo, ¿es compatible con la dinámica dialéctica de la entrevista clínica piagetiana? Esta *entrevista clínico-crítica* (ver § 4.2.2 del capítulo III) desarrollada por Piaget (Piaget, 1926; Castorina, Lenzi y Fernández, 1984, entre otros) adopta modalidades verbales y no verbales. En algunos casos, y conservando su misma lógica dialéctica, se utilizan materiales para su manipulación o se apela a la producción escrita del entrevistado. Las variaciones de formas y objetos usados en cada caso supusieron siempre el mantenimiento de la dinámica que la caracteriza. Sin embargo, es ineludible mostrar de qué manera sostenemos la dialéctica entre entrevistador y entrevistado solicitando la realización de un dibujo y, fundamentalmente, mostraremos qué beneficio podría acarrear para la indagación del conocimiento infantil de la muerte.

En nuestra investigación establecimos, luego de sucesivos estudios piloto, un diseño final de entrevista a niños, concebido en base a la forma general de indagación del denominado «método» piagetiano, que detallaremos en el siguiente capítulo dedicado a los métodos. No obstante, anticipamos sus lineamientos para discutir las razones teóricas que están a la base de las decisiones metodológicas.

Elaborada para una población de niños de 5 a 10 años de edad, y con el objetivo de conocer el punto de vista infantil sobre las razones de ocurrencia y el después de la muerte, entre otras dimensiones, la entrevista clínica incluyó

una fase intermedia de dibujo, introduciendo así una novedad en el formato clásico.

Esquemáticamente, nuestra entrevista consistió en una conversación individual con el niño que contenía pedidos de justificación y contrargumentaciones sobre sus puntos de vista, referidos a diferentes dimensiones implicadas en la concepción de la muerte. Transcurrida la primera mitad de la entrevista, le solicitamos al niño que dibuje «algo que tenga que ver con lo que estuvimos conversando», entregándole una hoja en blanco y 12 marcadores de colores, incluyendo uno negro. Sin estipular un límite de tiempo, le pedimos que nos indique el momento de conclusión de la actividad y que nos relate lo que ha hecho, reiniciando la producción verbal e ideativa de la entrevista, a partir del material gráfico (ver en el § 4.4 del capítulo III y en el Anexo D, el procedimiento detallado). Este esquema se sostiene en el reconocimiento de las siguientes funciones del dibujo al interior de la entrevista clínica, que en nuestro caso resultaron esenciales.

i) Síntesis metacognitiva

Los dibujos, como todos los sistemas de representación externa (Martí, 2003), configuran relaciones de significación que pueden construirse a partir de las características del mismo referente (Pérez-Echeverría, Martí & Pozo, 2010). En esas relaciones, muchas veces se constata una reorganización sintética que resulta de la centración en aspectos figurativos o en relaciones entre elementos gráficos (Klepsch & Logie, 1982). Esta síntesis consiste en el reconocimiento de ciertas relaciones que son conservadas y otras que son descartadas, funcionando el dibujo como soporte instrumental para el pensamiento sobre el propio pensamiento, así como para la síntesis de significados sociales (Alba, 2010).

ii) Representación sincrónica de ideas

La espacialidad de la hoja supone coordenadas y relaciones que el trazo plasma sincrónicamente en una producción espacializada. Los dibujos se componen de unidades que pueden variar en número y combinarse de manera

diversa (Goodnow, 2001). En esas relaciones espaciales se recrean las relaciones entre las ideas, a través de recursos topológicos como la distancia o las proporciones (Matthews, 2003). Dada la función sintética que mencionamos antes, en la producción gráfica, ciertas relaciones de las ideas representadas se conservan, otras se omiten o eliminan. En ese nuevo sistema de abstracciones, se pueden reencontrar propiedades del pensamiento representado o de las imágenes mentales, pero también emerge en él una significación nueva que resulta del ordenamiento entre las unidades. La representación gráfica es, de este modo, una creación de sentidos en el dominio de la simultaneidad.

Por otra parte, los aspectos iconográficos que apelan a esquematismos consagrados o clisé —tanto en lo figurativo como en el uso del color—, permiten reconocer en el dibujo la presencia de representaciones sociales o significados compartidos. El dibujo es, de este modo, una vía para la re-presentación del pensamiento, bajo una lógica sincrónica que, a diferencia del habla, se mantiene en el espacio y facilita su manipulación y conservación (Martí, 2003).

iii) Representación extensa de ideas y modelos internos, aun de las que no tienen referente sustancial

El dibujo, como señalamos anteriormente, no es una copia o reflejo deformado de los objetos externos ni la reproducción de la sensación o de la imagen visual. Es un sistema de representación espacial de relaciones, motivado (Pérez-Echeverría, Martí & Pozo, 2010).

> La representación de un objeto a dibujar, debe ser traducido en el dibujo por líneas que se dirigen al ojo, toma forzosamente la forma de imagen visual pero esta imagen no es la reproducción servil de una cualesquiera de las percepciones proporcionadas al dibujante por la vista del objeto o de un dibujo correspondiente. Es una refracción del objeto a dibujar a través del alma del niño, una reconstrucción original que resulta de una elaboración muy complicada a pesar de la espontaneidad. (Luquet, 1978, p. 57).

Ya sea que se trate de un objeto material con el que lo dibujado guarda una relación de homología figural, como de un objeto insustancial y abstracto —una

relación, un concepto, un atributo abstraído, etc.—, el dibujo cumple su función de representación (Landi, 2001; Torres-Nerio et al., 2010) otorgando *extensión*. Dicho de otro modo, el dibujo inscribe lo representado en el terreno de los contenidos y los continentes que caracteriza a las nociones de objeto y espacio (Piaget, 1937).

iv) Legalidad propia que no se reduce a una traducción visual de la oralidad —ni viceversa—.

Los dibujos han sido utilizados, mayoritariamente, como estímulo o disparador, pero no se los ha introducido en las investigaciones sobre conocimientos como pedido de producción (Delval, 2001). Esta situación se apoya en dos ideas discutibles: que lo dibujado es traducible de modo directo al lenguaje oral —o viceversa—, y que, finalmente, el lenguaje oral es la verdadera vía de acceso al conocimiento de un sujeto, sobre cualquier otra. En sentido estricto, si el dibujo opera una traducción (Luquet, 1978), ello consiste en una proyección topológica de ciertas relaciones, no una equivalencia entre significantes de la lengua y trazos.

Las formas de expresión visual son diferentes de las formas de expresión verbal. Las propiedades de la imagen como sistema, y hasta con marcadores de tono emocional, no pueden, sin embargo, equipararse, término a término, a las propiedades del sistema de la lengua.

> La imagen «se erige a sí misma», tal y como es, en la inmediatez de su presencia. Las imágenes tienen un modo de mantener el tiempo presente y son, así, formas poderosas de representar eventos, personas y significados, como si todavía estuvieran sucediendo (Freeman & Mathinson, 2008, p. 157 [t]).

v) Supone la puesta en relación de la propia perspectiva y la de los otros

Antes de los 7 u 8 años de edad, el niño dibuja conforme a una serie de relaciones topológicas intuitivas: aproximaciones, separaciones, envolvimientos, cerramientos (Piaget, 1969). A partir de los ocho años de edad, los niños dibujan, no sólo lo que saben o imaginan en acuerdo con esta

topología, sino lo que se ve desde una perspectiva particular —«realismo visual» (Luquet, 1978; Matthews, 2003)—, que da cuenta de una métrica euclidiana. En este sentido, el dibujo es asimilado a la construcción del espacio (Piaget & Inhelder, 1947) y supone las coordinaciones entre elementos, según un plan de conjunto y de ciertas proporciones métricas (Lovell, 1977; Piaget, 1969). Al tener en cuenta la disposición de los elementos del trazo, y también a la mirada de quien contempla la hoja, el niño integra en un único sistema de relaciones a las diversas perspectivas posibles, evitando las superposiciones, los solapamientos y los puntos de mirada imposibles (Matthews, 2003).

vi) Recurso simbólico complementario del lenguaje oral

El dibujo «es una forma de la función semiótica, que se inscribe a mitad de camino entre el juego simbólico […] y la imagen mental» (Piaget, 1969, p. 70). Aunque autores como Luquet (1978) enfatizaron la dimensión lúdica del dibujo en los niños —que, en nuestra investigación, fue utilizada para sostener el *rapport* y relanzar la productividad de la entrevista—, el dibujo tiene una intención y una direccionalidad para el niño. Con relativa independencia de la organización de los elementos del trazo, los niños comienzan la actividad gráfica con una intención que culmina con una interpretación. Entre estos dos momentos, el niño dirige la actividad en función de algo que quiere representar. El momento de la interpretación puede llevarlo a modificar la intención, buscando el ajuste entre el resultado final y la intención. Sin embargo, aun en esa búsqueda de coherencia entre lo buscado y lo encontrado, intenta representar algo. Es así que,

> […] todos los psicólogos están de acuerdo en que el niño tiene que descubrir que las líneas que traza pueden significar alguna cosa. Sully ilustra este descubrimiento sirviéndose del ejemplo de un niño que, casualmente, dibujó una línea en espiral, sin significado alguno, y de repente captó cierto parecido con algo, exclamando gozosamente: «¡Humo, humo!». (Vygostski, 1935, 170).

Por ello, el dibujo consiste en un recurso semiótico: es legible e interpretable (Bohnsack, 2008; Sainz Martín, 2002), como toda actividad realizada con signos. Cuando el niño dibuja, lo hace «a modo de narración, contando una historia, tal como lo haría hablando», comprobándose, así, que el dibujo «no es más que un lenguaje gráfico» (Vygotski, 1935, p. 169). Por esta misma razón, el dibujo es un recurso para el pensamiento, en tanto provee al sujeto de instrumentos auxiliares para la acción y la descripción (Fernández, Luque & Guirado, 2003). A su vez, «el dibujo le permite al niño expresarse en símbolos más personales y ocultos que los que constituyen la palabra; puede así tratar temas que de otra manera le serían difícil de abordar» (Frank de Verthelyi, 2005, p. 75).

vii) Mantenimiento del rapport y relanzamiento de la producción

Esta no es una propiedad del dibujo en general sino de su utilización en el contexto de una entrevista. Si bien existe un acuerdo generalizado acerca de la función lúdica del dibujo (Decroly & Monchamp, 1983) y, por tanto, de distensión y superación de la fatiga que provoca un interrogatorio exploratorio, esta función es, casi siempre, hallada en los niños y no en los adultos, quienes, a menos que sean expertos, encuentran en el dibujo un desafío intimidante. De hecho, «mientras con los chicos es útil comenzar una evaluación por el dibujo libre, ya que esto favorece el *rapport*; en un adulto, a la inversa, puede dificultarlo» (Frank de Verthelyi, 2005, p. 74).

Todos estos aspectos de los dibujos justifican su utilización en el marco de una entrevista clínico crítica, ya que, no sólo contribuyen a esclarecer muchos de los puntos que no se podrían haber repreguntado insistentemente en el momento de su enunciación sin generar alguna forma de *noimportaquismo.* Esto es, aquella reacción observable «cuando la pregunta planteada disgusta al niño» o no provoca ningún trabajo de adaptación, arrojando una respuesta cualquiera «sin tratar de distraerse o de construir un mito» (Piaget, 1926, pp. 18-19). De este modo, se suscita la producción de nuevas narrativas basadas en el material gráfico.

Los fundamentos teóricos del dibujo y la consigna utilizada no contradicen la esencia dialéctica de la entrevista clínica. Como señalamos, la producción gráfica ofrece la oportunidad de volver sobre las ideas ya exploradas y continuar la indagación en base a un nuevo sistema de representación con propiedades específicas. En el capítulo siguiente, discutiremos la concreción metodológica de esta compatibilidad teórica propuesta.

Capítulo III
Los problemas de la investigación y la metodología

1. Introducción

En el presente capítulo nos referiremos a los problemas y a los métodos de nuestra investigación y aspiraremos a evitar la reducción de la metodología a una enumeración de técnicas o a la descripción de un algoritmo, procurando explicitar los supuestos que subyacen a las estrategias adoptadas.

Investigar el conocimiento infantil sobre la muerte y sus modificaciones durante la infancia nos obliga a centrar nuestra atención en cuestiones relativas al desarrollo cognitivo según la concepción teórica asumida y expuesta en el capítulo II. Se trata, en este sentido, de una tarea dirigida a la indagación de los sistemas de creencias, ideas y representaciones infantiles que definen un dominio de conocimiento complejo. A su vez, se busca postular una explicación de las transformaciones desde una perspectiva diacrónica, que permita reconstruir la génesis de las novedades (Valsiner, 2004).

El interés principal de nuestra investigación fue, en todo momento, acercarnos a la mirada particular del niño acerca de la muerte. No obstante, debemos advertir que las representaciones que configuran «lo real» para un sujeto se construyen siempre en un contexto de prácticas e intercambios culturales instituidos. En otras palabras, el desarrollo del conocimiento individual no se produce ni explica con independencia de la dimensión social, en sus diferentes niveles de descentramiento respecto del sujeto (Piaget, 1926; Valsiner, 2005; 2012; Valsiner & Winegar, 1992). Es por ello que, en acuerdo con nuestra perspectiva teórica, la relación entre los significados compartidos e individuales exige la adopción de una metodología capaz de producir datos que habiliten el análisis sobre el conocimiento del niño inscripto en un campo de

prácticas sociales que lo preceden y que él mismo, en tanto actor social, reproduce y transforma[38].

Por otra parte, exceptuando las generalidades que acabamos de mencionar, no hay nada que permita anticipar cuáles son los hechos fundamentales en los cuales debemos detenernos en una investigación sobre los múltiples fenómenos a los que refiere la comprensión de la muerte. Cualquier definición al respecto resulta, en parte, arbitraria. La relación dialéctica entre los hechos y las preguntas del investigador es cierta y admisible sólo en cierto nivel epistemológico; en el terreno de las definiciones teóricas y metodológicas precisas es cardinal la orientación que imponen nuestras preguntas. Dicho de otro modo, es nuestro *problema* el que define el campo de fenómenos del que nos ocuparemos y no al revés —una idea central en el campo de la psicología genética, sintetizada en una advertencia célebre contra el realismo ingenuo, del *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure: «lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea al objeto […]» (de Saussure, 1916, p. 73)—. Es así que la delimitación de los hechos que serán relevantes para una investigación empírica está dada en parte por las preguntas que la orientan. A su vez, los interrogantes de la investigación encuentran su existencia en el seno del marco conceptual desde el cual el recorte de fenómenos a estudiar es efectuado. Resulta evidente, entonces, que las preguntas que un investigador se plantea se encuentran inevitablemente ligadas a su «horizonte de expectativas» (Popper, 1972) o al marco conceptual en el cual son posibles. Aún más indudable resulta el hecho de que los objetos de estudio en cuestión imponen restricciones al campo de lo *posible*, definiendo universos teóricamente orientados, aunque no determinados. Es decir, la libertad para formular los interrogantes de la investigación se encuentra

[38] A diferencia de lo que suelen mostrar algunas historias de la psicología, el reconocimiento de la participación simultánea de estas dimensiones en la génesis de los conocimientos no es algo reciente, aunque los nuevos estudios se hayan enfocado especialmente en ello. Al respecto, en 1970, Piaget insistía con una vieja idea que ya había desarrollado en sus *Estudios Sociológicos* (compilación de 1965 con artículos de 1928 a 1960): «[…] no todos los psicólogos saben que la psicología de la infancia es una rama tan sociológica como psicológica […]» (Piaget, 1970, p. 6).

restringida por nuestra concepción del mundo y por las relaciones que un determinado objeto guarda con aquel entramado conceptual en el que se vuelve existente39 (al respecto hay una abundante y heterogénea lista de investigaciones y reflexiones epistemológicas que muestran la interdependencia de *a)* las preguntas posibles, *b)* las cosmovisiones y *c)* las teorías; véase, por ejemplo, Adorno, & Horkheimer, 1944; Althusser, 1969; Bachelard, 1973; Beebe, 2014; Bourdieu, 2001; Eagleton, 1997; Feyerabend, 1978; Heisenberg, 1958; Kuhn, 1962, 1974; Lahitte & Hurrell, 1999; Lakatos, 1970, 1978; Lakatos & Musgrave, 1970; Laudan, 1996; Masterman, 1970; Piaget, 1973, 1979; Piaget & García, 1982; Popper, 1963; Weinberg, 2001, entre otros).

Partimos, por lo tanto, de una perspectiva desde la cual el objeto de estudio y las preguntas de investigación, así como los conocimientos y las estrategias metodológicas para dar respuesta a esos interrogantes, se encuentran dialécticamente relacionados, aunque con pesos desiguales en sus distintos niveles. Conforme a este enfoque general, la metodología adoptada debe guardar una relación directa con los *problemas* establecidos y con sus *términos*. En cuanto a nuestra investigación particular, no pretendemos que las estrategias metodológicas que describiremos a continuación sean consideradas

---

[39] En función de esta paradójica libertad restringida, podemos estar seguros de que ciertas preguntas y metodologías no podrían mantener relación alguna con determinados objetos, al menos durante un período determinado del desarrollo del conocimiento. Esta observación es relevante para los estudios sobre el desarrollo del conocimiento social en los que el «contexto» puede convertirse en una puerta hacia un campo infinito e impreciso de relaciones entre objetos. Sin embargo, «no todo tiene que ver con todo», aun tratándose del campo de lo posible en un momento de nuestro conocimiento. Por ejemplo, sería completamente pertinente explorar la conexión entre la exposición a campos electromagnéticos y la relación que ello guarda con la emergencia de enfermedades debidas a la presencia de mutágenos. De hecho, estudios semejantes están siendo desarrollados actualmente y se proponen corroborar o refutar hipotéticos vínculos entre las condiciones ecológicas y la aparición de algunas patologías orgánicas. Así, resulta factible hallar una relación entre dominios muy diferentes: prácticas sociales, representaciones sociales y condiciones materiales de la vida cotidiana. Con mayor o menor esfuerzo teórico, todas estas dimensiones conseguirían formar parte de un sistema explicativo integral, en el cual aparecerían conectadas de manera novedosa para nuestra comprensión, aun cuando antes de su conexión ello se nos ofreciera a nuestro entendimiento como inverosímil. Sin embargo, la libertad para formular relaciones entre un objeto, los problemas y las premisas asumidas se encuentra limitada o *restringida* por las mismas definiciones, explícitas o implícitas, de nuestro marco teórico, así como por los presupuestos ontológicos. La consecuencia más evidente de esto que señalamos es que la inconmensurabilidad de las teorías se manifiesta en la incongruencia entre sus respectivos objetos y métodos.

las únicas posibles ni las más adecuadas para el estudio de los fenómenos que nos propusimos explorar. La historia de la ciencia nos ha mostrado que puede existir más de una metodología para cada objeto de estudio y enfoque propuesto. Aun así, podemos afirmar que la metodología elegida guarda coherencia con los enunciados y objetos que conforman nuestro marco teórico básico y de eso trataremos de dar cuenta en este capítulo.

2. Los problemas, los objetivos de la investigación y su relación con el marco teórico

2.1 Planteamiento de los problemas de investigación

La principal situación problemática (Borsotti, 2007) en torno a la cual se organizó la investigación es ***el desarrollo de la comprensión infantil de la muerte humana***. Este tema amplio y complejo implica diversos problemas y se presenta junto a una serie de hipótesis y conjeturas que orientaron las investigaciones antecedentes. A partir de la revisión de los estudios análogos, así como del marco teórico adoptado para caracterizar el desarrollo del conocimiento en términos generales, es posible desplegar una serie de problemas que no se responden deductivamente: son los interrogantes que demandan una indagación empírica específica. Estos problemas, que constituyen el núcleo de esta tesis, son los siguientes: ***¿cuáles son las características particulares con las que se presenta la noción de muerte humana en diferentes momentos de la infancia, en un contexto sociocultural específico?; ¿el desarrollo de los conocimientos lógico-matemáticos, físicos y biológicos, implica, modula o determina, a su vez, el desarrollo de la comprensión de la muerte o se trata de desarrollos relativamente independientes?; ¿cuál es la relación entre estos diferentes dominios de conocimiento?; ¿es posible identificar sistemas de novedades o niveles, cada uno de ellos progresivamente más avanzado que su precedente, respecto del conocimiento de la muerte humana?; ¿a qué mecanismos psíquicos obedece su desarrollo?; ¿qué relaciones pueden encontrarse entre las creencias y la***

ideología del grupo familiar próximo y las creencias individuales de los niños acerca de la muerte?

Cada uno de los términos de estas preguntas debe ser reconocido y definido dentro de la perspectiva conceptual dialéctica de la que nos hemos ocupado al referirnos a nuestro marco teórico, en el capítulo II.

Respecto de los problemas en su conjunto, debemos realizar dos consideraciones: una referida a la parcialidad y provisionalidad de su formulación inicial; otra, sobre las consecuencias de la adopción de un marco teórico dialéctico (Castorina & Baquero, 2005; Valsiner, 2012).

En primer lugar, los problemas que requieren de una investigación empírica para ser resueltos, difícilmente pueden expresarse plenamente en una pregunta, porque los supuestos implicados en la formulación del problema conducen a una gran cantidad de interrogantes derivados. Algunos de estos interrogantes quedan respondidos de modo genérico por el mismo marco teórico adoptado. En el caso particular de la psicología del desarrollo, las preguntas referidas a *qué* cambia y *cómo* cambia a lo largo del tiempo, quedan respondidas en sus aspectos más generales por la misma definición de las teorías de base. La perspectiva teórica de la psicología genética da cuenta del cambio en términos «transformacionales» y no «sumativos» (Overton, 2003) y este principio anticipa una respuesta hipotética al fenómeno de los cambios de las ideas infantiles, señalando que las variaciones en el tiempo no obedecerían a alguna forma de acumulación mnémica de registros perceptivos, por ejemplo (Castorina, 2014; García, 2000; Overton, 2003; Piaget, 1975). En efecto, se asume que los procesos de transformación y emergencia de los nuevos conocimientos no son el resultado directo de los registros sensoriales o una reproducción de las representaciones del contexto (ver capítulo II). Sin embargo, esta anticipación es extremadamente general como para constituir una respuesta a un interrogante contenido en un problema de investigación, lo que justifica una indagación de los hechos y no simplemente una «exégesis de textos», como tan frecuentemente sucede en psicología. De igual modo, se puede protestar ante una presentación de la investigación con forma silogística: si el marco teórico puede responder los interrogantes formulables, no hay avance

del conocimiento posible, porque las respuestas ya están contenidas en el mismo marco del que las preguntas nacen. Sin embargo, no hay aquí tautología ni repliegue de los enunciados sobre sí mismos en todos los niveles y ciertos problemas encuentran su respuesta en investigaciones pasadas. En este sentido, los supuestos de base, de manera mucho más profunda, introducen una orientación ontológica, epistémica y metodológica a una investigación como la nuestra (Hernández Sampieri et al., 2008; Denzin & Lincoln, 2005; Samaja, 1999), orientación que debe explicitarse tanto como sea posible. Es así que, sobre ciertos asuntos, se prefigura una respuesta general, no porque su solución esté contenida en su formulación, sino porque se acepta poner en discusión, en sentido pleno, aquello que las investigaciones previas han confirmado, aunque desde una nueva perspectiva y en referencia a diferentes objetos de estudio. En términos de Lakatos (1970), las hipótesis así planteadas son parte de la heurística de un programa de investigación científica, aunque todavía no podamos decretar su carácter positivo o regresivo respecto del programa.

La formulación de hipótesis, que es uno de los aspectos más evidentes de esta prefiguración de respuestas a la que nos referimos, no nos exime de tener que poner a prueba y contrastar el conocimiento previo con los hechos. Muy por el contrario, esta puesta a prueba es la garantía para discutirlo a partir de la nueva evidencia. Las premisas de nuestro marco teórico se mantienen, así, en un nivel hipotético, y es posible redefinirlas, luego, a la luz del análisis de los datos elaborados. No obstante, en un primer momento, las tesis del núcleo teórico asumido restringen el universo de interrogantes contenidos en nuestro problema fundamental y son tomadas por válidas para todos los casos a los que pudieran referirse. Más allá de esta alineación teórica general, las preguntas encuentran nuevas respuestas en el curso mismo de la investigación y estas, a su vez, son la fuente de otras nuevas. Es así que algunos de los problemas que discutiremos al analizar nuestros datos no se encuentran expresados cabalmente ni en los interrogantes ni en las formulaciones generales de este capítulo, que hemos decidido presentar aquí de manera fiel a su formulación al inicio de nuestro proyecto. Creemos que esta modalidad hace más comprensible la formulación de ciertas preguntas que, de otro modo, aparecerían

completamente inmotivadas. Retomaremos, entonces, en el tratamiento de los datos, el despiezado minucioso de cada uno de ellas, a la luz de los análisis realizados.

En segundo lugar, señalamos anteriormente que las investigaciones antecedentes sobre la comprensión infantil de la muerte han expresado siempre una tensión, resuelta de diversas maneras, entre una dimensión individual, subjetiva, intrapsíquica o particular, por un lado, y otra social, compartida, cultural o contextual. En los casos de pruebas estandarizadas, se han observado las variaciones de la comprensión de la muerte en *función* de ciertas variables. En otros estudios menos rígidos, se han buscado igualmente las correlaciones entre niveles de inteligencia o edades y la comprensión de la muerte. Con todo, la adopción de una perspectiva teórica diferente tiene consecuencias metodológicas que no podemos dejar de considerar. En particular, queremos observar que nuestra metodología no persigue la obtención de datos estadísticos sobre el pensamiento de un individuo, para considerar al contexto como una norma en base a la cual parametrizarlos o como un flujo de información condicionante. El objetivo es situar los conocimientos en el propio contexto de las prácticas sociales de las que emergen.

Desde nuestra mirada acerca del desarrollo cognoscitivo, las dimensiones en tensión dialéctica no se eliminan, pero tampoco se amalgaman los diferentes niveles de análisis en uno nuevo y ecléctico en el que se refundirían las categorías disyuntivas. Lo que se reformula, respecto de los causalismos clásicos, es la relación entre las dimensiones y los niveles. El plano subjetivo o individual del desarrollo psicológico mantiene relaciones genéticas y sincrónicas específicas con las prácticas socioculturales. Y uno de los problemas fundamentales de toda psicología del desarrollo cognitivo consiste en establecer de qué manera interactúan las prácticas sociales y el conocimiento individual, a través de diseños metodológicos que puedan dar cuenta de la participación de estos niveles. Es por ello que el foco de nuestros problemas y, consecuentemente, el foco de nuestra metodología, se encuentra en la zona de intersección entre la dimensión individual del conocimiento y la dimensión social de las representaciones y prácticas compartidas.

La búsqueda de coordinación de estos ejes de análisis de la psicología social y de la psicología del desarrollo definió un programa de investigación fructífero, orientado por estas premisas y por una metodología específica (Barreiro, 2010; Castorina, 1999, 2005, 2009; Castorina & Barreiro, 2007; Castorina, Clemente & Barreiro, 2003; Castorina & Lenzi, 2000; Doise, 1996; Duveen, 1994, 1998, 2001, 2006, 2007; Duveen & Lloyd, 1990; Leman & Duveen, 1996, 1999, 2008; Lenzi & Castorina, 2000; Psaltis & Duveen, 2006; Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson & Psaltis, 2003). Situar nuestro foco en esa interacción nos exige estudiar las *interfaces*[40] entre uno y otro nivel, lo social de la cognición y los aspectos cognitivos de los significados sociales compartidos que se producen en contextos socioculturales particulares. Los métodos de la investigación utilizados tratan de dar cuenta de esa zona de interacciones, para poder, así, atrapar lo fundamental de la cognición en contexto.

2.2 Objetivos generales

En acuerdo con los interrogantes antes mencionados, los objetivos que nos propusimos alcanzar en la presente investigación, fueron los siguientes:

-Explorar, determinar y caracterizar los conocimientos sobre la muerte humana de niños de 5 a 10 años de edad.

-Explorar la zona de interface en la que tienen lugar diferentes relaciones entre los conocimientos infantiles y las creencias del grupo familiar, a través del estudio del conocimiento sobre la muerte.

---

[40] Utilizaremos el vocablo *interfaz*, un anglicismo incorporado con un sentido restringido al Diccionario de la Real Academia Española —«conexión o frontera común entre dos aparatos o sistemas independientes» (Real Academia Española, 2013)— diferente del de su homófono americano interfase. Al respecto, recordamos que la voz inglesa interface «[…] se ha adaptado al español en la forma interfaz […]. Su plural es interfaces. […] Con este sentido no debe usarse la forma interfase, que no corresponde ni a la pronunciación ni a la estructura semántica del étimo inglés, que se ha formado con el sustantivo face, cuyo equivalente español es faz, no fase» (Academia Argentina de Letras, 2011, pp. 216-217). Con todo, si bien la definición de interfaz ofrecida por la RAE se aproxima al sentido con el que la utilizamos aquí, la perspectiva dialéctica, desde la cual se concibe la vinculación entre las representaciones sociales y el conocimiento subjetivo se desvanece al postular una conexión entre «sistemas independientes». No obstante, mantendremos este término, precisando, en cada caso, un campo semántico que evite cualquier reminiscencia disyuntiva.

2.3 Objetivos específicos

-Identificar y caracterizar los sistemas conceptuales o nocionales sobre la muerte humana de los niños de la muestra.

-Examinar las particularidades de dichas nociones, su proximidad o distancia respecto de diversas significaciones sociales e histórico-antropológicas acerca de la muerte.

-Establecer diferentes niveles de progresión de tales nociones en el pasaje de un menor a un mayor conocimiento.

-Explorar las representaciones y prácticas sobre la muerte de los padres de los niños de la muestra, a fin de establecer y conjeturar algunas vinculaciones con las nociones ofrecidas por los niños.

2.4 Hipótesis

Algunos autores consideran que la formulación de hipótesis no es necesaria en los estudios con enfoques predominantemente cualitativos, como el que privilegiamos para nuestra investigación. Given y colaboradores (2008) señalan que «dado que una gran parte de la investigación cualitativa es interpretativa, exploratoria y de base amplia, las hipótesis no se utilizan habitualmente en este tipo de investigación» (p. 408, [t]). En los diseños cualitativos que incluyen hipótesis, estas usualmente adquieren un formato nítido y operable luego del ingreso al campo o de las primeras exploraciones sobre el objeto (Williams, Unrau & Grinnell, 2005). Es así que, siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2008), «las hipótesis de trabajo cualitativas son pues, emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos y avatares del curso de la investigación» (p. 533), sin convertirse en el nudo de toda la dinámica metodológica. Por ello, su formulación en una investigación como la nuestra no tiene un lugar central ni funciona como un organizador de las estrategias metodológicas.

Aun así, la formulación de los problemas y de la mirada teórica supone una cierta anticipación de los hechos que siempre conviene explicitar, aún bajo la forma de aserciones muy generales.

Considerando esta particular condición de las hipótesis en el contexto de una exploración cualitativa y en función del marco teórico, así como de los antecedentes presentados, las hipótesis de trabajo generales propuestas para nuestra investigación fueron las siguientes:

1. Las nociones de los niños sobre la muerte no son meras copias reproductivas de la información transmitida o circulante en el contexto, aunque se nutren de ella.

2. Los niños de menor edad evidenciarán ideas basadas sólo en algunos de los subcomponentes conceptuales de la muerte, en tanto los mayores integrarán la totalidad de las nociones implicadas en su definición acabada.

3. Las significaciones compartidas por el grupo social y las prácticas del grupo familiar del niño inciden en tal desarrollo.

4. La reorganización nocional o conceptual de los niños acerca de la muerte da cuenta de una progresión, implicando el acceso a cada nuevo nivel el desarrollo de otros previos que son condición necesaria de esta génesis.

Más adelante, en el capítulo dedicado a la discusión de nuestros datos y resultados, introduciremos las hipótesis que fueron surgiendo luego de los primeros análisis realizados a partir de los sucesivos estudios piloto, así como las hipótesis emergentes de nuestras conclusiones generales.

3. Elección Metodológica: Características y Fundamentación

3.1 Sobre la metodología cualitativa

En este apartado justificaremos la elección de una *metodología de orientación cualitativa* para nuestra investigación, aclarando los términos y referencias conceptuales principales. Más adelante, en el apartado dedicado al

diseño (§ 4), nos ocuparemos de los procedimientos y estrategias para la obtención y elaboración de los datos.

Si bien existen metodologías consagradas estandarizadas y replicables, se suele hacer referencia a los métodos cualitativos —o inclusive a «el método cualitativo»— como si se tratara de una categoría o tipo nítido de decisiones conducentes a la resolución de un problema. Aún más, algunas investigaciones en psicología suelen presentar los métodos como garantía final de la cientificidad de una investigación, reeditando la superada concepción del método único que dominó una buena parte de la constitución de las ciencias naturales. Cuando la legitimación se busca en los métodos, con independencia de la relación entre estos, los problemas y los hechos, se opera una fetichización que nos exime de la tarea de tener que justificar un procedimiento revisando nuestros presupuestos de base[41]. Un método «sólo puede ser juzgado en función de los problemas que está llamado a resolver y que, a su vez, son orientados por perspectivas epistemológicas más o menos explícitas» (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974, p. 40). El fundamento último de la elección metodológica es, por ello, la teoría misma en la que está inscripto un proyecto, con sus supuestos ontológicos y los campos semánticos y conceptuales particulares. Sin embargo, el método no es por ello reductible al marco teórico y es preciso explicitar las decisiones metodológicas, señalando la congruencia entre los problemas, la teoría y los objetos observables a partir de ella. Por otra parte, la metodología utilizada no necesariamente es la única capaz de conducirnos a la resolución de los problemas. Sistematizar en una investigación estas diferentes dimensiones demanda la creación y la recreación de estrategias que, en última instancia, son sólo elecciones posibles entre muchas alternativas.

---

[41] Algunos de estos espejismos fueron tempranamente advertidos, en la historia de la psicología, por parte de los autores que vieron en la búsqueda forzada de cuantificación una emulación grosera de éxitos ajenos. Al respecto, aunque hoy resulten anticuadas algunas de las propuestas realizadas, el espíritu de algunas de las más notables advertencias sigue siendo actual. Entre ellas, se destacan las obras clásicas de Bergson (1889), Dilthey (1894), Foucault (1957), Politzer (1928) o Vygotski (1926). Pero la ilusión está lejos de haberse agotado. Más recientemente, trabajos como los de Fernández-Duque et al. (2015), mostraron que la inclusión de información neurocientífica y metodológica irrelevante en una publicación sobre psicología, aumenta la percepción de calidad y credibilidad del lector.

Los problemas en torno a los cuales se organizó nuestra investigación, a los que nos referimos en § 2.1 de este capítulo, configuran a la muerte humana como un objeto complejo que refiere a experiencias, prácticas, representaciones individuales y sociales. Se trata de un objeto de tipo social que debe ser construido por cada niño en el mismo campo en el que las actividades sociales lo instituyen. Esta construcción de conocimientos sobre objetos de la cultura es el problema de fondo de nuestra investigación. Los interrogantes acerca de las concepciones infantiles y sus transformaciones en el tiempo nos ubican en el terreno de la psicología del desarrollo cognitivo, donde existen estrategias metodológicas específicas y afianzadas, a las que recurrimos en nuestra investigación, destinadas a reconocer los cambios transformacionales de los conocimientos, localizando los momentos de pasaje y la construcción de novedades (Delval, 2001; Lenzi, Borzi & Tau, 2011).

A su vez, la metodología debe ser sensible a la participación del contexto, puesto que, si bien se admite generalizadamente que las condiciones de contorno influyen en la producción de los conocimientos infantiles, se debe poder mostrar de qué modo se da esa participación. Para ello, proponemos diferentes modalidades de *triangulación*[42] teórica y metodológica —en particular, de los datos y de las categorías— (Denzin, 1970; Olsen, 2004; Oppermann, 2000) que habilitan los análisis correspondientes. «Reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, o método, para comprender un tema social» justifica la necesidad de acudir a la triangulación, es decir, a «una estrategia seguida por el investigador para aumentar la confianza en la calidad de los datos que utiliza» (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 93). Esta estrategia no es una reedición del empirismo ingenuo para el que un mismo objeto puede ser abordado simultáneamente desde distintas teorías, sin que el cambio de mirada teórica suponga una modificación del propio objeto o campo de fenómenos (Lahitte & Hurrell, 1999). La triangulación, tal como la entendemos, se da en varios ejes a los que nos referiremos progresivamente y

[42] «El término triangulación está tomado del campo de la agrimensura y la navegación, donde significa ver un punto a partir de otras dos referencias» (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 93).

aquí los mencionamos en orden jerárquico. i) En primer lugar, realizamos una triangulación entre teorías. Nos referimos a la coordinación teórica entre la psicología del desarrollo cognitivo y las teorías que dan cuenta de la construcción social de significados compartidos, actualizada en nuestra investigación particular. Si bien esta coordinación forma parte del marco teórico asumido, desde el punto de vista de la metodología general es una forma de validar los datos y las categorías de manera convergente en un caso concreto. Esta estrategia no está destinada a contrastar hipótesis causales rivales, sino a discutir las relaciones teóricas y empíricas entre ambas perspectivas. De hecho, nuestro foco simultáneo en las entrevistas a los niños y a sus padres, como veremos, es un intento por situarnos precisamente en la interfaz que hace del sujeto un actor social (Psaltis, Duveen & Perret-Clermont, 2009), obteniendo datos de dos fuentes diferentes: las entrevistas a los niños y a sus padres. ii) En segundo lugar, aceptando el acuerdo en los niveles teóricos y ontológicos de las teorías marco, es posible proponer una triangulación metodológica en sentido estricto. En el seno de la entrevista clínico-crítica diseñada para los niños, se realizó una triangulación entre los datos emergentes de dos momentos que la constituyen: el momento oral-verbal y el momento gráfico (ver § 4.4). Como señalamos en el capítulo II, el dibujo no es una traducción visual de la oralidad ni viceversa. Por lo tanto, las representaciones de cada uno de estos dos momentos adquieren significados de manera interna, por relación con otros elementos de su propio dominio, pero también por referencia cruzada. Las interpretaciones de los dos momentos de la entrevista y la puesta en relación de estos datos con los de las entrevistas a los padres es otra de las formas de la triangulación buscada. iii) Finalmente, las categorías de análisis de datos permiten una triangulación entre los datos recogidos en las entrevistas. Al agrupar las respuestas de los sujetos entrevistados mediante el sistema categorial que elaboramos (ver § 4.6.1 y 4.6.2), fue posible aumentar la confianza del análisis teórico porque este no se realizó en base a las respuestas particulares de cada sujeto sino a partir de las categorías de respuestas que se encuentran representadas en los diferentes casos. De este modo, el sistema de

categorías de análisis permite la triangulación porque reduce las respuestas particulares a una unidad común y comparable para las diferentes entrevistas.

Ahora bien, estas estrategias de triangulación y de coordinación entre el marco teórico, los problemas y los métodos dan cuenta de un abordaje predominantemente cualitativo, aun cuando hemos utilizado algunas reducciones de datos cuantitativas menores. La investigación cualitativa se puede caracterizar por una tradición

> […] que depende fundamentalmente de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos. De tal manera, implica un compromiso con el trabajo de campo y constituye un fenómeno empírico, socialmente localizado, definido positivamente por su propia historia […]. Sus diferentes expresiones incluyen la inducción analítica, el análisis de contenido, la hermenéutica, el análisis lingüístico de textos, las entrevistas en profundidad, las historias de vida, ciertas manipulaciones de archivos, entre otras. (Vasilachis de Gialdino, 1992, pp. 58-59).

Esta caracterización es válida, aunque inespecífica. Bajo el rótulo de «métodos cualitativos» se han agrupado, en ciencias sociales y humanas, una gran cantidad de maniobras orientadas a interpretar, analizar y explicar fenómenos subjetivos o socioculturales, no a partir de sus frecuencias sino centrándose en sus significaciones (Van Manen, 1990). En el caso particular de la psicología, su desarrollo ha conducido a la especificación de su contraparte metodológica, haciendo del método un criterio de clasificación de las investigaciones correspondientes. Y si bien los «diseños cualitativos» de diferentes investigaciones comparten gran parte de la terminología, las divergencias entre ellas pueden conducirnos al encuentro de incompatibilidades profundas. En efecto, la apelación a las nociones de *sentido*, *vivencia*, *significación, construcción de sentido* o *comprensión*, por ejemplo, son una constante en este tipo de estudios (Mills, 1981; Wertz, 2014). Esta orientación semántica, hunde sus raíces en las clásicas concepciones epistemológicas de Dilthey (1910a, 1910b), —con las que se inauguró una distinción sistemática entre los modos de conocer la naturaleza y aquellos

propios de las *Geisteswissenschaften*[43]—. Esta línea de pensamiento persiguió desde sus comienzos una comprensión objetiva de los hechos humanos, capaz de superar las limitaciones del causalismo y la ahistoricidad positivista (Lessing, 2000; Rodríguez Bustamante, 1967). Siguiendo esta bipartición epistemológica, se encolumnaron, bajo un mismo eje, representantes de diversas investigaciones cualitativas, definidas por su diferencia con aquellas ciencias que se ocupan de la naturaleza, y no por sus puntos de encuentro. Esta «unidad por la diferencia» eclipsó las maneras específicas de producir conocimiento, relativas siempre al objeto de estudio.

Al respecto, es necesario evadir esta dicotomía cualitativo-cuantitativo, ya que el privilegio otorgado al análisis de contenidos se da sólo por la inadecuación de la cuantificación exclusiva para responder cabalmente a los problemas planteados, pero mucho más fundamentalmente porque la orientación cualitativa no se define por ser anti-cuantitativa (Musa, Olivares & Cornejo, 2015). En efecto, «en cualquier ciencia, la decisión de cuantificar los datos, o de evitar la cuantificación, depende de la pregunta de la investigación» (Valsiner, 2006, p. 172 [t]). Es evidente que el objetivo principal de nuestra exploración de una noción cultural como la muerte, no es determinar las magnitudes de ocurrencia, sino los significados y las transformaciones de las representaciones y las prácticas. Es igualmente cierto que la exploración no pretende ser causal en el sentido clásico[44]. Sin embargo, no por ello la aproximación cualitativa propuesta supone la negación de la matematización. El criterio último no es un supuesto a priori sobre los métodos sino la coherencia entre la definición teórica de los hechos y la posibilidad de interrogarlos[45]. En

---

[43] «Ciencias del Espíritu».

[44] El modelo causal clásico propone relaciones lineales e inyectivas entre causas y efectos, en las que siempre se da que para que un suceso «a» sea la causa de un suceso «b», se tienen que cumplir tres condiciones: que «a» acontezca antes que «b», que siempre que se dé «a» suceda «b» y que «a» y «b» estén próximos en el tiempo y en el espacio. (Ferrater Mora, 1965).

[45] Las críticas al causalismo de la primera mitad del siglo XX se sustentaron en argumentos diferentes a la disolución ontológica del nexo causal, esgrimida tempranamente por Hume (1739). Las objeciones se centraron en el reconocimiento de la especificidad de los objetos tratados, los cuales con mucha dificultad podían ser abordados mediante la emulación de las

nuestro caso particular, son, además, la tesis de la construcción y la interacción las que orientan nuestra forma de indagación (García, 2001; Inhelder, Bovet & Sinclair, 1974).

Las metodologías cualitativas suelen aceptar de manera generalizada que las significaciones y las representaciones, individuales y compartidas, se construyen siempre en un contexto histórico preciso, y en el terreno de los intercambios sociales acontecidos en el grupo de pertenencia, sea cual fuere el objeto particular del interés teórico (Anadón & Guillemette, 2007). Significaciones y representaciones aparecen en este planteo como ordenadores teóricos de los hechos. Es siempre a través de la teoría que los hechos existen en tanto tales y son pasibles de ser transformados en datos para así postular ciertas relaciones entre ellos. Simultáneamente, estos datos construidos modifican a la teoría en un proceso de doble implicación: de la teoría a los hechos y de estos a la teoría, con intervención de procesos inductivos, deductivos y abductivos (Overton 2004, 2007)[46]. Expresado de otro modo, reconocemos que «el fin de la teoría es hacer coherente lo que de otra forma

---

estrategias de las ciencias naturales. A pesar de ello, el «prejuicio de la naturaleza» (Foucault, 1957) llevó a concebir la unicidad del método científico con independencia absoluta de las características de los objetos de conocimiento y fue paulatinamente cuestionado por su inadecuación, especialmente en el campo de la psicología. La reducción de los métodos científicos a un único método capaz de conducir a la obtención de nuevos conocimientos con independencia absoluta de los objetos a ser indagados se prolongó hasta periodos muy recientes. En este sentido, Marradi nos recuerda que, «[…] hasta los años cincuenta no era nada raro encontrarse con declaraciones como la siguiente, del antropólogo Nadel: «Hay un único método científico, a pesar de ser practicado con diversos niveles de rigor y coherencia, y a este respecto la física y la química han alcanzado los mejores resultados. Toda investigación está vinculada a este método, y no se puede concebir otro» (1949. Declaraciones tan categóricas como ésta se pueden encontrar en las obras del psicólogo conductista Skinner (1953), del sociólogo matemático Lundberg (1938), del antropólogo Murdock (1949) y —naturalmente— también en las obras de los epistemólogos neopositivistas (Neurath, 1931; Hempel, 1935; Feigl, 1963) o cercanos al neopositivismo (Kemeny, 1959; Rudner, 1966). En epistemología, la tesis de la unidad del método científico ha sido afirmada, recientemente, de forma más cauta: «se puede razonablemente afirmar que las diversas disciplinas científicas tienen el mismo método en lo que se refiere a los procedimientos o al complejo de reglas que las integran». (Marradi, 2002, pp. 110-111).

[46] La construcción del campo de los objetos cognoscibles por medio de la transformación de los hechos en datos se manifiesta simultáneamente en un doble sentido: como crítica al realismo ingenuo, para el que los hechos están dados antes de la experiencia y se los aprehende por medio del registro perceptivo, y como marco generalizable a las situaciones diferentes de las que le dieron origen (García, 2000).

aparece como un conjunto de hechos desconectados; a través de la teoría aprendemos una serie de lecciones que pueden aplicarse a situaciones con la que aún no nos hemos enfrentado» (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996, p. 82)[47]. Esta cita es elocuente respecto del lugar que los presupuestos teóricos tienen en la construcción de las realidades a ser estudiadas —en contraposición con las versiones positivistas o neopositivistas— y del circuito de implicaciones recíprocas entre la teoría y los métodos, así como de la alternancia entre los momentos deductivos e inductivos.

En la metodología de corte cualitativo, estos ordenadores teóricos, las *unidades de significación* son el principal objeto del análisis (Duveen, 2000; Honey, 1987; Hernández Sampieri et al., 2008). Dichas unidades proceden de una interpretación categorial de los datos elaborados a partir de entrevistas o de indagaciones de campo y, a su vez, requieren un tratamiento específico que redefine los criterios clásicos de *validez* y *confiabilidad,* propios de los métodos cuantitativos. Al respecto, es posible señalar (siguiendo a López et al., 2010), que no es necesariamente por la vía de la cuantificación que puede ser alcanzada la rigurosidad científica buscada. Es así que, el criterio de confiabilidad

> [...] aparece reformulado en este ámbito a través del concepto de dependencia-auditabilidad y se garantiza estableciendo a través de todo el proceso de investigación procedimientos recursivos, explícitos y transparentes que permitan contrastar la consistencia de los resultados y su interpretación a través de diferentes investigadores, sujetos, contextos y momentos temporales.

Por otra parte, el criterio de validez —semántica, muestral y teórica—, es posible en la investigación cualitativa mediante la

[47] Esta profunda relación entre teoría, hechos y métodos nos debe prevenir de la aceptación inmediata de los métodos cualitativos como garantía de acceso a los fenómenos complejos y de comunicación interteórica o interdisciplinar. Entre otras razones, porque las teorías que hacen uso de estos métodos pueden ser, entre sí, inconmensurables o incompatibles.

triangulación, el acuerdo interjueces y los criterios compartidos entre investigadores (Cáceres, 2003):

> [...] la validez interna se articula a través del concepto de credibilidad/autenticidad y comprende procedimientos destinados a garantizar la riqueza y la significación de la información recogida, su coherencia teórica y su contrastabilidad; a su vez, la validez externa se traduce en el concepto de transferibilidad/adecuación y se garantiza explicitando los criterios de generalización de los resultados y contrastando las predicciones en otros contextos y situaciones. (López, Blanco, Scandroglio & Rasskin Gutman, 2010, p. 133).

El tratamiento de los datos en las investigaciones cualitativas «no debe conformarse con una menor exigencia en términos de su sistematización y robustez metodológica» (Cáceres, 2003, p. 54). Uno de los procedimientos que más se ha desarrollado en este campo es el denominado «análisis de contenido» (Bardin, 1996; Cáceres, 2003; Krippendorff, 1990). Al respecto, existen múltiples definiciones y aquí seguiremos la posición de Mayring (2000) para quien se trata de una aproximación semiótica, casi hermenéutica (en el sentido de Ricoeur, 1981), con base en el trasfondo de las prácticas sociales: «el análisis de contenido cualitativo se define a sí mismo, dentro de ese marco, como una aproximación empírica y de análisis de textos metodológicamente controlada, dentro de sus contextos comunicacionales, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación» (Mayring, 2000, p. 3 [t]).

El análisis de contenido, tal como lo entienden los autores citados, es una estrategia que se concreta en diferentes niveles. Uno de los más evidentes es el de la reducción y reelaboración de los datos a través de la construcción y utilización de un sistema de categorías. Pero también podemos mencionar la constitución de reglas para el recorte de unidades de análisis, la denotación de los contenidos latentes y manifiestos de los datos analizados, la integración de los datos en sistemas interpretativos o teóricos establecidos, las inferencias y deducciones que conducen hacia mayores abstracciones desde los datos y

viceversa (Baudino & Reising, 2000; Bardin, 1996; Mayring, 2000; Mostyn, 1985; Pérez, 1998; Sandoval Casilimas, 2002; Valsiner, 2006).

A continuación, veremos de qué manera estos procedimientos metodológicos se inscriben en el campo particular de la psicología del desarrollo cognitivo.

3.2 La metodología cualitativa en la psicología del desarrollo cognitivo

La metodología de orientación cualitativa tiene un lugar central en la psicología del desarrollo, aunque las formas particulares que adopta en cada caso se encuentran profundamente relacionadas con la perspectiva teórica utilizada. Las fronteras entre cada uno de los métodos con esta orientación no suelen ser nítidas y «cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación» (Hernández Sampieri et al., 2008, p. 686) que debe poder responder a las preguntas formuladas. Esta diversidad interna parece multiplicarse con cada investigación. Los cruces y préstamos entre disciplinas son, a su vez, frecuentes, generando hibridaciones tan fructíferas como complejas. No obstante, es posible identificar un conjunto de denominadores comunes a todas las modalidades cualitativas. Aquí, nos ocuparemos de las generalidades metodológicas que conciernen al enfoque dialéctico[48] adoptado por nosotros y presentado en el capítulo II.

a) *Las preguntas de la investigación y la metodología*. El rasgo fundamental de nuestra perspectiva teórica «involucra la ruptura con la escisión del sujeto y el objeto consumada en la historia de la filosofía del conocimiento» (Castorina & Baquero, 2005, pp. 205.206). Las consecuencias metodológicas de estos supuestos de base son múltiples y todas ellas se vinculan con el tipo de respuestas ofrecidas a las grandes preguntas de la psicología del desarrollo: *qué*

[48] Caracterizamos como dialéctica a la perspectiva presentada en el capítulo II, en el sentido establecido por Castorina y Baquero (2005) y no en la forma en la que Bermejo y Lago (1994), siguiendo las clásicas formulaciones de Riegel (1976), se refieren al «modelo dialéctico» como síntesis —fallida— entre mecanicismo y organicismo.

cambia, *cómo* cambia y *por qué* cambia. Esta vinculación entre las estrategias seleccionadas y la teoría no es azarosa ni arbitraria «[…] pues, consideramos el método como la forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta» (Rodríguez Gómez et al., p. 40). Desde nuestra posición, las respuestas a estos interrogantes se alcanzan privilegiadamente por la vía del análisis de los contenidos y esta perspectiva metodológica queda justificada por el tipo de fenómenos a ser estudiados[49] (Chapman, 1988; Lenzi, 2007; Valsiner, 1998, 2004, 2006).

No deja de ser frecuente, todavía, encontrar defensas a las aproximaciones cualitativas que nos recuerdan el desconocimiento que anida en algunas corrientes empiristas-naturalistas (Musa, Olivares & Cornejo, 2015). Es cierto que a lo largo de la historia de la psicología del desarrollo las metodologías cualitativas han sido subvaloradas, especialmente en la bibliografía anglosajona, a pesar del florecimiento que tuvieron a comienzos del siglo XX (Mey, 2000). Al mismo tiempo, la magnitud de esta depreciación —que no fue dominante, como se pretende— se mostró inversamente proporcional a la preferencia por los procedimientos estadísticos (Keller, 1989; Mey, 2000). Sin embargo, estas advertencias, que ya son un lugar común, parecen omitir sistemáticamente la relación necesaria que existe entre los métodos y las preguntas sobre el cambio en el desarrollo, más allá de la oposición cuanti-cuali, de la que parece difícil escapar.

> Usualmente el desarrollo es investigado como la (in) variancia de los atributos entre dos (o varios) puntos de medida, al tiempo que estos (no)

---

[49] En la introducción de este capítulo señalamos que una posición teórica no define un método de manera directa, ni la adopción de un método determina una posición teórica. No obstante, creemos que existe una conexión blanda entre los supuestos, los problemas y las estrategias metodológicas para resolverlos. Aunque pueda resultar obvio que la elección de los métodos no es absolutamente independiente de las teorías y los problemas, algunas voces defensoras de la metodología única —generalmente definida en un único campo teórico y extrapolada por decreto a todas las investigaciones posibles como conjunto de reglas universales—, continúan reeditando antiguas posiciones epistemológicas que creemos insostenibles. Como señala Martí Sala (1991): «contrariamente a la tradición positivista estricta, que defiende que los métodos son independientes de la teoría y que existen métodos más científicos que otros (por ejemplo, la experimentación) y aplicables a cualquier realidad, defendemos la idea […] de una estrecha relación entre la teoría y el método y, por tanto, de la importancia de la adecuación del método al objeto de estudio, tal y como es conceptualizada por las premisas epistemológicas» (p. 47).

> cambios son correlacionados con ciertos procesos asumidos, sin realizar una investigación empírica acerca de esos mismos procesos (y —en función de este procedimiento metodológico— no pueden volverse objeto de investigación, algo señalado, por ejemplo, por Jaan Valsiner (1987; 1997), quien por casi dos décadas no se cansó de insistir en que se debe desarrollar una psicología del desarrollo y no una psicología del no-desarrollo). En acuerdo con lo anterior, crecen las demandas de diseños en los cuales los cambios (y los procesos del desarrollo de los que resultan) sean accesibles para el análisis […]. (Mey, 2000, p.11 [t]).

Es así que, en algunos casos, la evitación de los métodos cualitativos se debe a la particular concepción del desarrollo —o del no desarrollo—, aunque también a la «fetichización del método», a la que nos referimos en el apartado anterior.

Las creencias infantiles sobre la muerte se dan siempre en un contexto sociocultural determinado y se vinculan de manera profunda, como todo conocimiento social, con las prácticas, las representaciones sociales y los valores del grupo. Caracterizarlas y determinar su desarrollo supone, entonces, indagar, mediante un estudio *empírico*, los núcleos de significaciones sociales e individuales. Dicho de otro modo, las representaciones y significaciones subjetivas necesariamente deben ocupar el centro del análisis de estos contenidos. La metodología debe adecuarse a esta exigencia, proporcionando una forma de investigación capaz de arrojar datos para la discusión y puesta a prueba de las hipótesis sobre estos fenómenos (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005), trascendiendo la querella entre los métodos de uno u otro signo (López, Blanco, Scandroglio & Gutman, 2010; Cook & Reichardt, 2005).

b) *Muestreo para realizar análisis estadísticos o para analizar contenidos*. A pesar de las críticas del experimentalismo clásico (Montangero, 2002), en la psicología del desarrollo contemporánea parece haberse redescubierto lo fructífero de un enfoque dirigido a los contenidos (Valsiner, 2005), enfoque que tiene un extenso desarrollo, especialmente en las investigaciones enmarcadas en la psicología genética y cultural (Castorina & Baquero, 2005). Respecto de la metodología piagetiana, Duveen (2000) destaca que:

> […] tanto en su trabajo basado en observaciones de lactantes y en particular en las entrevistas clínicas con niños y adolescentes, la investigación de Piaget puede visualizarse como una notable manifestación del poder del uso sistemático de los métodos cualitativos. El trabajo de Piaget, en efecto, ofrece un ejemplo paradigmático de una metodología interpretativa en psicología del desarrollo, no sólo por las íntimas relaciones entre la entrevista y la teoría, evidente en todas sus investigaciones, sino también por el argumento mediante el cual se presenta la investigación al lector. (Duveen, 2000, p. 79. [t]).

Los métodos cualitativos se ofrecen como una vía privilegiada para explicar los procesos de atribución de significados en contextos particulares (González Rey, 1999; López, Blanco, Scandroglio & Rasskin Gutman, 2010; Smith, 2003, entre otros). El estudio empírico de pocos casos en profundidad, mediante un muestreo no probabilístico, característico en el programa de investigaciones de la psicología genética, se diferencia de la contrastación entre variables dependientes e independientes, así como del muestreo amplio de las exploraciones estadísticas donde los objetivos y alcances son diferentes. En una investigación como la nuestra, centrada en la determinación de núcleos de significados, se busca acceder a los procesos de producción de cambios cognitivos, tomando para ello un grupo limitado de sujetos a partir de los que se analizarán sus conocimientos e interacciones particulares con los objetos y no su ubicación en una curva de distribuciones conocidas (Delval, 2001). Ello no impide la combinación de esta orientación cualitativa fundamental con procedimientos estadísticos, ya que «en el nivel de los datos, la combinación se puede orientar a transformar los datos cualitativos en cuantitativos y viceversa» (Flick, 2004, p. 281). Es así que realizamos algunas cuantificaciones básicas, referidas a las frecuencias y distribuciones de categorías de análisis. No porque el tratamiento de los datos haya perseguido su determinación numérica —correlaciones, desviaciones, frecuencias— sino para poner en evidencia ciertas recurrencias o tendencias que fueron explicadas, finalmente, apelando a las hipótesis sobre la construcción del conocimiento.

c) *Los diseños evolutivos no experimentales*. En función de la especificidad de los problemas nacidos al interior de un cuerpo teórico, nuestra metodología cualitativa sigue las formas de los *diseños evolutivos transversales* (Arnau, 1996; Baltes, Reese & Nesselroade, 1977; Bueno Martínez & Vega, 1994; Delval, 2001; Palacios, 1996; Smith, 2003). En este tipo de diseños[50] empíricos, propios de la psicología del desarrollo cognoscitivo, el objetivo principal es determinar u observar los conocimientos de los sujetos sobre un objeto y, al mismo tiempo, indagar «cómo va cambiando una conducta, una determinada capacidad o una representación a lo largo del tiempo» (Delval, 2001, p. 47). En un diseño evolutivo transversal se estudian las transformaciones de los conocimientos comparando muestras de edades diferentes en un mismo momento temporal —a diferencia de lo que ocurre en los diseños longitudinales, en los que las transformaciones evolutivas se estudian a través de una única muestra de sujetos a lo largo de un tiempo generalmente extenso—. Este diseño permite «recomponer el proceso evolutivo mediante el estudio de cortes correspondientes a cada edad» (Delval, 2001, p. 48), aunque este procedimiento no nos permite asegurar que las diferencias observadas entre los grupos se deban a los mismos procesos que podríamos constatar en un estudio longitudinal.[51] Por un lado, porque no se trata de los mismos sujetos; por otro, porque cada grupo etario pertenece a diferentes generaciones y, por lo tanto, no participaron de los mismos contextos familiares, institucionales, culturales, históricos, entre muchos otros. No obstante, a fin de aproximarse a un dominio

---

[50] Aquí nos estamos refiriendo a un «diseño» de investigación como «un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de datos relevantes a los problemas y a las cuestiones plantadas» (Arnau, 1996, p. 6).

[51] En términos generales, un diseño longitudinal permite «[…] observar a personas de la misma generación (nacidas en el mismo año) en diferentes momentos de su vida, o sea, cuando tienen diferente edad cronológica. Se pueden distinguir dos subtipos de diseños longitudinales: de medias repetidas y de grupos independientes. En el diseño longitudinal de medias repetidas se selecciona una única muestra de la generación en la que se esté interesado y se observa en distintos momentos de su vida […]. Por tanto, los datos que se obtengan en las sucesivas mediciones se encuentran relacionados puesto que pertenecen a la misma persona. Este es el diseño longitudinal por excelencia […]. En el diseño longitudinal de grupos independientes las observaciones se hacen sobre muestras diferentes independientes, de una misma generación, que se van seleccionando en cada momento de medida y en cada edad». (Bueno Martínez & Vega, 1994, pp. 65-66).

de conocimientos específico, los estudios transversales son una buena estrategia para acceder a un *hipotético* proceso psicogenético, sin tener que apelar a un seguimiento de su desarrollo en tiempo real, con lo que ello exige en términos de recursos (Delval, 2001). La elección y el agrupamiento de sujetos de diferentes edades en estratos, permite la introducción de hipótesis interpretativas acerca de las transformaciones del conocimiento, a través de la recomposición teórica del proceso evolutivo natural. La originalidad de la investigación justifica una primera aproximación transversal que, eventualmente, podrá ser complementada con un estudio longitudinal a fin de constatar aquel hipotético proceso psicogenético.

Por otra parte, el diseño transversal se justifica porque permite, de manera mucho más fluida, la triangulación o «validación convergente» entre diferentes niveles de datos, con una relativa economía de recursos respecto de un diseño longitudinal (Flick, 1998, 2004; Vasilachis de Gialdino, 1992). Por ejemplo, son posibles las retroalimentaciones entre los hallazgos correspondientes a cada una de las diferentes cohortes, sin tener que esperar a que tenga lugar un proceso evolutivo real en el tiempo. A su vez, la metodología cualitativa seleccionada, centrada en la construcción de categorías de análisis, permite la indagación de los aspectos cognitivos, las prácticas y las creencias compartidas, en un diseño transversal original. Dicho de otro modo, la triangulación metodológica de los datos categorizados (Mayring, 2000; Vasilachis de Gialdino, 1992) permite la exploración de las relaciones entre los conocimientos individuales y las representaciones del grupo de pertenencia, en sus diferentes niveles de manifestación, en un mismo momento histórico.

Finalmente, señalamos una última razón por la cual se justifica el uso de un diseño transversal. Al no contar con antecedentes de investigaciones realizadas desde un marco teórico que coordine la psicología genética con las representaciones del contexto, el diseño transversal permitió reajustes constantes en la exploración y en los instrumentos, que no podrían realizarse en un diseño longitudinal —ya que en este las modificaciones en las estrategias de indagación no podrían repetirse con los sujetos de edades pasadas—. En nuestro proyecto, una consecuencia positiva de la transversalidad fue el ajuste

progresivo realizado en el estudio piloto, previo a la definición de la muestra y los instrumentos definitivos (ver § 4.3).

d) ¿Orientación cualitativa, deductiva o inductiva? Los diseños deductivos parten de una teoría, para contrastarla a través de la información recogida (López, Blanco, Scandroglio & Rasskin Gutman, 2010), mientras que los inductivos, en un camino inverso, de ascenso, parten de los datos alcanzados para construir una teoría a partir de ellos. Estos dos polos son abstracciones sólo realizables plenamente en algunos diseños cuantitativos, mientras que en los cualitativos no constituyen más que tendencias en uno y otro sentido. Difícilmente se pueda encontrar una forma pura de investigación total inductiva o deductiva, «ya que el investigador puede trabajar modificando y re-orientando las hipótesis, la muestra, las técnicas y/o los contenidos de la investigación en función de los resultados que obtenga con su trabajo» (ob. cit., p. 135). Es por ello que la inducción o la deducción son momentos que se alternan a lo largo del proceso o que coexisten en diferentes dimensiones.

En nuestra investigación asumimos una teoría que, a nivel de los mecanismos psíquicos intervinientes, explica la adquisición y el desarrollo de los conocimientos sociales. En este sentido, los datos son interpretados mediante su inserción en un juicio con forma deductiva. Pero, al mismo tiempo, los datos permiten acceder a generalizaciones que, en última instancia, pueden conducir a nuevos conceptos o teorizaciones (ver a continuación § 3.3.1). Todo ello da cuenta de una relación dialéctica entre la inducción y la deducción.

En síntesis, adoptamos una orientación metodológica cualitativa, para un diseño de exploración *empírica, transversal*, *evolutiva* y *no experimental*, con integración de ciertos indicadores cuantitativos.

3.3 Alcances de la investigación

Habiendo planteado los aspectos más relevantes de la investigación cualitativa en psicología el desarrollo, debemos dilucidar qué es lo que podemos esperar de un diseño de investigación como el nuestro. ¿Hasta dónde pueden conducirnos, en términos de resultados, los datos y el análisis de un diseño cualitativo *transversal*, *evolutivo* y *no experimental*? ¿Qué nivel de

profundización conceptual es posible alcanzar? ¿Los datos y las conclusiones elaborados en una investigación empírica como la nuestra dan cuenta de un estudio aplicado o básico?

En los dos próximos apartados discutiremos estas cuestiones.

3.3.1 Descripción y explicación

Frecuentemente se plantean «tipos de estudio» para clasificar las orientaciones principales de los procesos de investigación (Babbie, 2001). Siguiendo la posición adoptada por Hernández Sampieri y colaboradores (2008), creemos preferible considerar *alcances previstos* en lugar de *tipos* definidos de investigación. Hay dos razones que nos mueven a aceptar este punto de vista.

En primer lugar, un proceso de investigación puede tener diferentes alcances en sus distintas fases. Así, respecto de algunos problemas escasamente explorados adoptamos una posición predominantemente exploratoria. Al mismo tiempo, otras dimensiones del proceso persiguieron una *descripción*, una incipiente *correlación* o una *explicación* fundada en el mismo cuerpo conceptual construido para definir el marco teórico. Es así que, en sentido estricto, cada momento o nivel de la investigación tuvo un alcance diferente.

En segundo lugar, el proceso mismo de una investigación puede desplazar el alcance general previsto, desde un nivel a otro no considerado, aun habiendo construido el marco teórico y revisado el estado del arte en profundidad: «una investigación puede iniciarse como exploratoria, después ser descriptiva y correlacional, y terminar como explicativa» (Hernández Sampieri et al., 2008, p. 100). Estos cambios no se pueden anticipar en los inicios del diseño más que de un modo provisorio. Por esto, no creemos pertinente una definición tipológica estanca y suponemos más adecuado referirnos a un continuo en el que pueden establecerse diferentes alcances.

Dado el estado del conocimiento actual sobre el desarrollo de la noción de muerte en los niños, y teniendo en cuenta la perspectiva de nuestra investigación, postulamos, en un principio, un alcance primordialmente

descriptivo. «Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis» (Hernández Sampieri et al., 2008, p. 102). Igualmente, en consonancia con el marco teórico seleccionado y en función de los problemas planteados, la exploración debió completarse con *explicaciones,* al menos al nivel del análisis de los mecanismos cognoscitivos involucrados en los hipotéticos cambios observables en el desarrollo. En efecto, «los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas, […] explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da» (Hernández Sampieri et al., 2008, p. 109). Como veremos más adelante, la descripción de los fenómenos categorizados pudo encontrar, en las hipótesis de nuestro marco teórico, la explicación preliminar de su aparición en el transcurso del desarrollo. Este nivel explicativo sólo podrá establecerse con un grado de validez mayor a través de un estudio psicogenético posterior (Delval, 2001), que verifique longitudinalmente lo que pudimos observar en nuestro diseño transversal.

Los diferentes alcances están determinados por las acciones específicas en cada momento de la investigación. En el apartado anterior nos hemos ocupado de las razones por las que seleccionamos una metodología general cualitativa para un diseño de exploración *empírica, transversal*, *evolutiva*, *no experimental*, con integración de ciertos indicadores cuantitativos, así como de las razones por las cuales el tipo de fenómenos a ser estudiados legitima este abordaje metodológico (Chapman, 1988; Lenzi, 2007; Valsiner, 1998, 2004, 2006). Ahora bien, ¿cuál es el diseño con el cual esa metodología general puede operacionalizarse?

Nuestra investigación aspira a hacer visibles las interacciones de los sujetos con un determinado objeto social, complejo, y simbólico. El conocimiento entendido como acción se expresa en una forma de «saber hacer» con un objeto. Esto justifica una aproximación metodológicamente triangulada, en la que las diferentes manifestaciones de las prácticas de los sujetos se vuelvan interpretables. Para ello, las entrevistas son un instrumento

privilegiado a fin de lograr una aproximación al particular punto de vista de cada sujeto. El llamado método clínico piagetiano (ver § 4.2.2) «es un procedimiento por el cual el investigador interactúa dialécticamente con los niños, los adolescentes o los adultos, a modo de reunir las informaciones que, en conjunto, van a permitir al investigador responder a la pregunta que se plantee» (Ducret, 2004, p. 2). En esa entrevista semiestructurada lo característico no es la comparación de la respuesta obtenida con una norma o clisé esperado, sino el acercamiento al punto de vista particular del sujeto, al «uso» particular de un objeto de conocimiento. La indagación así orientada permite poner de manifiesto una lógica o un sistema de acciones sensoriomotrices o interiorizadas, a través de un salto interpretativo desde los observables hacia las hipótesis teóricas.

En un abordaje como el propuesto existen momentos francamente exploratorios y descriptivos. En ellos se intenta conocer qué tipo de observables forman parte del sistema de conocimiento de un sujeto y las relaciones que mantiene con otros conocimientos. Pero también existen momentos explicativos, que pretenden dar cuenta de las transformaciones de los conocimientos en el tiempo, de la emergencia de novedades y de la existencia de niveles (Valsiner, 1998). La explicación busca ser, así, una razón de los datos encontrados, y no simplemente una descripción.

Tanto la descripción como la explicación son el resultado de deducciones e inducciones, de ascensos y descensos teóricos desde y hacia los datos, por intermediación de las categorías de análisis. En esta dialéctica entre los momentos deductivos y otros inductivos los alcances son diferentes. En primer lugar, porque los datos leídos desde las hipótesis interpretativas pueden insertarse en una matriz teórica que los vuelve inteligibles. Al mismo tiempo, esa matriz permite el acceso a la explicación de los observables. Se ve que en cada uno de estos movimientos los alcances no son equivalentes. Pero, por otro lado, la observación de los hechos que hace posible la teoría pone a prueba los fundamentos de esta última. A excepción de los supuestos ontológicos, los de tipo teórico y metodológico pueden ser revisados a partir de los mismos datos que la teoría recorta en lo real (Castorina & Baquero, 2005). Como se puede

apreciar, la configuración general de esta metodología se encuentra alejada significativamente de la versión estándar del método hipotético deductivo (Hempel, 1935; 1965).

La dinámica metodológica a la que nos referimos aquí, y en particular las diferentes estrategias descriptivas-explicativas, quedarán ilustradas en el análisis de los datos, donde trataremos de dar cuenta de estos alcances a través de la discusión teórica y observacional.

3.3.2 ¿Investigación básica o investigación aplicada?

Nos referiremos brevemente a otro alcance de la investigación que suele estar relacionado con sus consecuencias prácticas. Frecuentemente se definen dos formas que puede adoptar la ciencia: *básica* y *aplicada*. La distinción entre estos dos alcances de las investigaciones se suele hacer señalando las diferencias entre dos propósitos claramente diferentes.

> La investigación *básica* o pura es la que se realiza con el propósito de acrecentar los conocimientos teóricos para el progreso de una determinada ciencia, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas; es más formal y persigue formular generalizaciones con vistas al desarrollo de una teoría basada en principios y leyes. Su objetivo es fundamentalmente cognitivo; no es su propósito inmediato resolver problemas prácticos. (Ander-Egg, 1980, p. 53).

Por otra parte,

> La investigación *aplicada* guarda íntima relación con la anterior, pues depende de los descubrimientos y avances de la investigación básica y se enriquece con ellos, pero se caracteriza por su interés en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos. La investigación aplicada busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad circunstancial antes que el desarrollo de teorías de valor universal [...]. (Ander-Egg, 1980, p. 53).

La distinción entre investigaciones básicas y aplicadas ha sido discutida y, para algunos autores su demarcación precisa es ficcional y objetable (García Rodríguez, 2012; Gergen, 1982; Gergen & Basseches, 1980; Pérez-Tamayo, 2001). En particular, porque no logra atrapar las complejas relaciones de interdependencia entre la «utilización» y la «producción teórica» —sin mencionar el problema, nada trivial, que supone tener que definir la «utilización» o la «aplicación» de una teoría—. Desde el propio marco teórico de la epistemología genética, resulta inadmisible una caracterización de la ciencia aplicada, entendida como simple utilización instrumental sin producción de conocimientos. La asimilación de nuevos objetos a los esquemas de acción necesariamente produce algún tipo de ajuste o de regulación del sistema cognitivo —o de la teoría—. Con mayor precisión, algunos autores distinguen la *tecnología* de la *ciencia aplicada* (García Moreno, 2004). Sin embargo, aún quienes creen que se trata de dos campos de actividad diferentes, admiten que no se limita uno de ellos a aplicar de manera pasiva los conocimientos generados en el otro (Monette, Sullivan & De Jong, 2013). La distinción recae entonces en que los conocimientos que la ciencia aplicada produce son más «especiales», «particulares», «de interés social» o todo otro tipo de caracterizaciones que dan cuenta de la dificultad que tiene la filosofía para caracterizar la producción de conocimientos —estableciendo, por ejemplo, una distinción de sentido común entre problemas cognoscitivos y problemas sociales—, así como el desinterés por la investigación psicológica de esos procesos (véase un caso ejemplar de esta posición en Bunge, 1982).

De esta manera, la distinción entre ciencia básica y ciencia aplicada se sostendría en la ilusoria caracterización estanca de una investigación de base de la que, en un circuito de dependencias en un único sentido, la investigación aplicada sería subsidiaria.

Creemos más adecuado, por todo lo dicho, referirnos a investigaciones básicas o aplicadas considerándolas como orientaciones o *alcances privilegiados* en lugar de tipos definidos. Aceptando que no son formas de investigación puras y que la relación entre ambas orientaciones supone interdependencias, debemos reconocer que el proyecto al que refiere esta tesis es

fundamentalmente el de una investigación básica, aunque los resultados que presentaremos podrán tener, como consecuencia indirecta, alguna relación con la práctica clínica o educativa.

4. Diseño de la Investigación

En este apartado nos referiremos al diseño particular que se elaboró para obtener datos, categorizarlos, reducirlos y analizarlos. Para ello seguiremos, inicialmente, una distinción realizada por Samaja (2004).

Nuestro autor deslinda tres campos semánticos que suelen presentarse como equivalentes. Nos referimos a los términos del i) *proceso de investigación científica,* ii) *proyecto de investigación científica* y iii) *diseño de investigación científica* (ob.cit).

El *proceso* hace referencia al conjunto de las actividades orientadas a la producción de una novedad en términos científicos:

> […] a la totalidad de las acciones que se ponen en juego […] cuyo producto final es lo que se denomina conocimiento científico […] en ese conjunto están comprendidas no sólo las acciones conscientes, sino también las inconscientes. No sólo las individuales, sino también las institucionales. Es una noción sumamente abarcativa […]. (Samaja, 2004, pp. 47-48).

Definido de este modo, el *proceso* constituye un conjunto de acciones que no pueden restringirse a las que se expresan en la intención declarada de un plan de trabajo, ni en la reconstrucción posterior, por ejemplo, al momento de escribir una tesis. El *proceso* da cuenta del recorrido de una investigación en todas sus dimensiones y se vuelve imposible intentar explicitarlo enteramente. Nuestra intención, en este punto, es dar cuenta de un fragmento representativo y pertinente de nuestro proceso, sabiendo que nuestra exposición es un recorte particular del conjunto de acciones efectivamente acontecidas, que desbordan completamente la posibilidad de enunciación y de toma de consciencia.

Por otra parte, el *proyecto de investigación* refiere, de manera mucho más limitada, a la unidad del proceso total, y se expresa generalmente en un

documento académico escrito, en el cual se establecen y explicitan los problemas y las estrategias para resolverlo.

Finalmente, un *diseño de investigación* es «la parte del proceso que el sujeto de investigación (individual o grupal) pretende planificar de manera consciente» (Samaja, 2004, p. 48). Es así que el *diseño* es la actividad que permite establecer el mayor grado de coherencia posible entre los objetivos y las actividades necesarias para alcanzarlos. Si bien se espera un alto nivel de explicitación, en el diseño no todo queda necesariamente enunciado.

Considerando esta distinción, en los apartados que siguen nos referiremos principalmente al *diseño* que se basa en un *proyecto* previo y que no atrapa todas las acciones del *proceso* de investigación, aunque permite la clarificación de los aspectos nodales y, por tanto, la crítica y la replicación posteriores.

En el § 3 justificamos las razones de la elección de un *diseño evolutivo y transversal* que tiene por objetivo principal la reconstrucción de un proceso evolutivo a través de la exploración realizada en cortes etarios cuotificados. Este diseño es predominantemente *descriptivo*, aunque se introducen *hipótesis explicativas* en ciertos niveles (Hernández Sampieri et al., 2008). La forma particular que en nuestra investigación adoptó este tipo general de diseño, contempla la posibilidad de analizar los datos de las entrevistas a los niños junto a los datos de las entrevistas a los padres de esos niños, en un proceso de iluminación recíproca. Esto exigió el diseño de lo que fueron nuestros instrumentos fundamentales: dos entrevistas, una para padres y otra para niños, pensadas y organizadas solidariamente. A su vez, los datos —que no fueron las respuestas de las entrevistas sino las entrevistas codificadas— se construyeron en un proceso dialéctico de aplicación de un conjunto de categorías de análisis a los materiales resultantes de las entrevistas y de ajuste de estas categorías en función de estos materiales.

Señaladas las cuestiones generales, en los parágrafos que siguen desarrollaremos, entonces, los diferentes aspectos del diseño que nos permitieron responder —parcialmente y no de manera directa— las preguntas de investigación propuestas.

El análisis y la discusión de los resultados, así como la posibilidad de su replicación, depende en gran medida de la coherencia de la metodología utilizada. Es por ello que describiremos no sólo las estrategias del diseño finalmente adoptado, sino que también presentaremos los derroteros que nos condujeron a la versión definitiva (ver § 4.3). Previamente, nos referiremos a la población que integró la muestra, a los instrumentos y a sus usos.

4.1 Población

En los apartados que siguen, haremos referencia a la población que constituyó la muestra, aunque no a la manera en la que se suele distinguir una población de una muestra en las investigaciones estadísticas. Como veremos, nuestra muestra fue de tipo no probabilístico, y por ello no puede ser considerada una representación a escala de la sociedad a la que los sujetos pertenecen. La población es, entonces, la del conjunto de los participantes. De ellos, de los criterios generales de selección y de las condiciones que efectivamente satisficieron, nos ocuparemos en los subsiguientes parágrafos.

4.1.1 Unidades de análisis y de observación

Una vez formulados los temas y los problemas, identificaremos las unidades consideradas en nuestra investigación.

Al momento de determinar sus unidades, la metodología cualitativa es más fluida y flexible que aquellas predominantemente cuantitativas (Vasilachis de Gialdino, 2006). Estas unidades poseen diversos niveles, algunos de los cuales se intersectan entre sí —como los niveles social y psíquico— y pueden discriminarse sólo en el seno de una unidad dialéctica. En sentido estricto, nuestro estudio sobre el pensamiento infantil no se centra en «el niño» como categoría multidimensional, sino en el sujeto epistémico, psicológico y socio-psicológico (Psaltis, 2011; Sorsana & Trognon, 2011). Si entendemos el conocimiento como un cierto «saber hacer» del sujeto con el objeto de conocimiento, postulamos que en esta unidad dialéctica participa la cultura misma, operando en el seno del objeto a través de restricciones, facilitaciones y

valoraciones sociales. Con todo, el hecho de que el conocimiento se encuentre siempre situado en marcos sociales amplios y que la acción se inscriba en prácticas culturales, no impide la identificación de las unidades de la investigación.

En primer lugar, nos referiremos a la *unidad de análisis* o «tipo de objeto acerca del cual se buscan informaciones en una investigación» (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 87). Se trata de «trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis» (Cáceres, 2003, p. 60). Dicha unidad tiene un referente abstracto, es decir, no alude a un caso particular ni se confunde con los referentes empíricos de los que se obtienen los datos necesarios. Por este motivo, la unidad no es «el niño» ni las personas participantes (Roales Riego, 1988), en el sentido en el que algunos metodólogos de la sociología o la antropología caracterizan a los «individuos» —una unidad que, además, desborda cualquier intento de precisión en psicología—. Nuestra unidad de análisis son los conocimientos contextualizados sobre la muerte humana, de niños de 5 a 10 años de edad. Definida así, quedan diferenciados los puntos de vista del sujeto cognoscente y del investigador. La unidad analítica, por lo tanto, refiere a la *acción interiorizada* del niño con este objeto, es decir, la muerte y el campo de fenómenos biológicos y sociales implicados.

A la unidad de análisis le corresponden, a su vez, ciertas *unidades de observación*. Acerca de este punto, la bibliografía metodológica no es clara ni hay acuerdos sobre la especificidad de este nivel observacional empírico. Aquí no denominaremos *unidad de observación*, a la «unidad de recolección» (Vasilachis de Gialdino, 2006), a la población estudiada o al soporte de las técnicas utilizadas —todas caracterizaciones frecuentes—, sino a los referentes empíricos en los que indagamos nuestra unidad de análisis a partir de la utilización de un sistema de categorías (Mayring, 2000). En ese sentido, nuestras unidades de observación son los materiales de las entrevistas realizadas a los niños y a sus padres —a saber, un conjunto de textos y producciones gráficas categorizables—.

Por otra parte, en psicología del desarrollo es usual referirse a la noción de *indicador clínico*. Se trata de una categoría metodológica «puente» o categoría de frontera entre las unidades observacionales y la teoría, ya que permite

establecer una inferencia acerca de la organización intelectual del sujeto en base a las acciones constatadas por el investigador —respuestas, manipulaciones, soluciones a problemas planteados, etc.— desplegadas en el curso de una entrevista (Castorina, Lenzi & Fernández, 1984; Piaget, 1967b; Tau & Gómez, 2016). Generalmente adquieren una forma típica que pude ser identificada como clisé o respuesta esperable para determinado nivel de organización de las acciones. Así, dentro del conjunto de las unidades de observación se pueden recortar estos indicadores clínicos típicos mediante los cuales podemos «acceder» a los procesos y formas de organización del conocimiento. En otras palabras, se trata de la manifestación de los procesos teorizados, en el nivel de la entrevista y el principio de su interpretación «consiste en considerar estas respuestas como síntomas más que como realidades» (Piaget, 1926, p. 32). Asimismo, debemos advertir que el indicador no es unívoco, no es un código o sistema de equivalencias y el investigador debe poder encontrar la trama de sentidos o «constelación de datos» en la que se inscribe, a fin de determinar su estatuto (Samaja, 2000). Es así que un indicador clínico no es una fórmula que se conecta de manera directa y mecánica con un tipo de pensamiento, sino una trama de actitudes trianguladas que lo sugieren:

> Cuando se interroga al niño, éste traduce su pensamiento en palabras, pero estas palabras son necesariamente inadecuadas. Por eso el niño dirá que es el sol quien hace «avanzar» a las nubes o las lanza como un gendarme echa a los ladrones y «hace» así que se salven. ¿Cuál es el sentido de la expresión: el sol atrae o impulsa a las nubes? Todo es posible. Aquí, de nuevo, lo que importa es la actitud más que la fórmula y la dirección seguida más que la respuesta hallada. (Piaget, 1926, p. 32).

En nuestro caso, no podemos habar de indicadores clínicos más de manera conjetural. Los indicadores clínicos se consolidan luego de algún hallazgo de investigación que puede generalizarse sólo cuando se encuentra suficientemente claro el sistema de acciones al que refiere —como en las indagaciones sobre las conservaciones de las cantidades físicas—. En este sentido, no se espera encontrarlos en una investigación transversal como la

nuestra, sino construirlos y utilizarlos luego de constatar los datos en una investigación longitudinal.

Sin embargo, apelamos a ciertos indicadores clínicos generales, que no refieren estrictamente al conocimiento explorado por nosotros. Por ejemplo, en el estudio de los aspectos formales del pensamiento infantil —donde la relación entre ciertas premisas, las justificaciones y las respuestas a las contrargumentaciones, así como la uniformidad de las respuestas, constituyen algunos de los indicadores de ciertas organizaciones lógicas particulares como el juicio transductivo— o del grado de sistematización de los argumentos ofrecidos —como en el caso de las *creencias sugeridas, disparadas* y *espontáneas* (Piaget, 1926)—.

En síntesis, el conocimiento de los niños sobre la muerte es nuestra unidad de análisis fundamental, manifestada en relatos, prácticas, representaciones gráficas, creencias, entre otras manifestaciones. Sólo de manera rápida e imprecisa nos referiremos al *niño* o a sus *padres* en tanto unidades, cuando en verdad el foco de nuestro tratamiento será el conocimiento observado en las entrevistas, que emerge en la zona de encuentro entre las prácticas culturales y la cognición. Para la elaboración de nuestras unidades de observación definimos una muestra poblacional a las que estuvieron dirigidos los instrumentos de recolección de datos. De esta población y de su muestreo nos ocuparemos a continuación.

4.1.2 Tipo de muestreo y composición de la muestra

Para definir al grupo de sujetos que integrarían la muestra definitiva, realizamos un *estudio exploratorio* en cinco fases. Cada una de estas fases piloto permitió ajustar los instrumentos de indagación y las características finales que adoptaría la muestra.

La **muestra del estudio preliminar**, en sus cinco fases, estuvo conformada por pequeñas cuotas intencionales, es decir, mediante un método de *muestreo no probabilístico* —no todos los individuos tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados para representar la población estudiada—, cuotas en las que se distribuyeron 68 niños y sus respectivos 68 padres

(n=136), representantes de cada uno de los diferentes grupos de edades considerados (ver Figura 25 en p. 58 y § 4.3). Este estudio tuvo fines metodológicos y los resultados obtenidos se utilizaron para acceder, en un proceso dialéctico, tanto al diseño definitivo como a las categorías de análisis.

La **muestra definitiva**, con la que se construyeron los datos presentados en esta tesis, quedó conformada por otros 60 niños y sus 60 padres (n=120, ver Figura 25 en p. 324 y Anexo B). Como en el estudio preliminar, también estuvo constituida por *cuotas intencionales*, en el que lo sujetos se distribuyeron según las variables definidas por nosotros, con independencia de su ocurrencia estadística en la población de la que forman parte (Ander-Egg, 1980; León & Montero, 1993; Sánchez-Crespo, 1971; Sheaffer, Mendenhall & Lyman Ott, 2007).

			Niñas	*Niños*	*Padres*
Estudio **preliminar** *n* total=136	Muestra piloto 1	*n*=16 (4 a 11 años)	8	8	16
	Muestra piloto 2	*n*=16 (4 a 11 años)	8	8	16
	Muestra piloto 3	*n*=12 (5 a 10 años)	6	6	12
	Muestra piloto 4	*n*=12 (5 a 10 años)	6	6	12
	Muestra piloto 5	*n*=12 (5 a 10 años)	6	6	12
Estudio **definitivo** *n* total=120	Muestra definitiva	*n* (niños)=60 (5-10 años) *n* (padres)=60	30	30	60

Figura 10 *- Estudios preliminar y definitivo*

Las variables con las que se organizaron las cuotas fueron la *edad*, el *sexo* y las *creencias religiosas de la familia de pertenencia* —esto último, debido a sus posibles vinculaciones con la noción de muerte—. A su vez, el criterio para la selección de los niños participantes estuvo definido por un conjunto de valores previstos para cada una de dichas variables —más adelante, nos referiremos a ello—, así como por otras igualmente relevantes: las *experiencias de los niños con la muerte*, el *tipo de escuela* del niño, el *nivel educativo de los padres*, la *región geográfica / cultural* y el *sector socioeconómico* familiar. En su conjunto, estos

criterios de inclusión permitieron seleccionar a los niños y padres participantes de la muestra definitiva.

Por su parte, en el estudio preliminar determinamos el límite etario inferior y superior de la muestra de niños, inicialmente fijado en 4 y 11 y luego establecido en 5 y 10 años de edad. Esta muestra definitiva quedó, entonces, conformada por 6 cuotas de 10 niños cada una, de los 5 a los 10 años de edad, resultando así un total de 60 niños, residentes de la ciudad de La Plata y localidades adyacentes —más adelante, al comentar los estudios piloto, presentaremos las razones que nos llevaron a optar por estos límites—. Los seis grupos etarios o cuotas fueron distribuidos proporcionalmente, en mitades, según su sexo, a fin de minimizar la introducción de cualquier posible sesgo relacionado con esa variable. Así, cada cuota infantil estuvo integrada por 5 varones y 5 mujeres.

Respecto de las creencias religiosas de las familias de los niños, se dividió al conjunto de los 60 niños y sus 60 padres en dos grandes grupos de proporciones semejantes: el de las familias *religiosas* o *creyentes* —cristianas— y el de las familias *no creyentes* —agnósticas o ateas—. La cantidad de sujetos de estos dos grupos no es equivalente porque algunos niños pertenecían a lo que denominamos «familias *mixtas*», integradas simultáneamente por miembros creyentes y no creyentes (Ver Anexos B, C, Figura 16 y Figura 1).

Sobre el criterio de esta clasificación debemos realizar una aclaración. Utilizamos la categoría «no creyentes» de manera laxa, ya que aquí están comprendidas, indiferenciadamente, familias ateas y agnósticas. A los fines de nuestro estudio, ambas integran un único grupo de *no religiosos*, porque, según verificamos en el estudio piloto, respecto de las prácticas cotidianas, los agnósticos se comportan en su vida diaria como los ateos. En esas entrevistas realizadas a los padres, constatamos que la duda propia de los agnósticos detiene todo tipo de prácticas instituidas por la iglesia —como la asistencia a misas, retiros, peregrinaciones, confesiones, plegarias, oraciones o lecturas de pasajes bíblicos—. Confirmamos, entonces, que, salvo el festejo de la navidad, —que en nuestra cultura se ha convertido en una práctica hibridada y compleja de la que participan masivamente aun los ateos militantes— aquellos que no se

pronuncian o dudan sobre la existencia de Dios suspenden también las prácticas que exigiría la Iglesia a un feligrés. Este aspecto es determinante para la anexión de los agnósticos al grupo de los no creyentes, ya que lo que a nosotros nos interesa de la religiosidad no es la posición privada sobre alguna deidad o trascendencia sino la forma en la que estas creencias se actualizan en prácticas sociales familiares de las que participan los niños.

Para la ubicación de los sujetos en alguno de estos dos grupos —creyentes y no creyentes—, utilizamos dos criterios que debían darse simultáneamente. En primer lugar, la autodefinición de los padres. La creencia religiosa es algo plenamente consciente sobre la cual los sujetos tienen una respuesta explícita, especialmente quienes están en los extremos, defendiendo o negando la existencia de Dios y un más allá de la vida terrenal. Atendiendo a todas las posiciones intermedias que suelen coincidir con las diferentes formas del agnosticismo, se vuelve relevante la presencia del segundo criterio: la información de prácticas religiosas regulares. Es decir que para que consideráramos a un sujeto o familia como *creyente*, se tenía que cumplir simultáneamente el criterio de la autodefinición y el de la información sobre alguna práctica ritual que fuese el testimonio constatable de la existencia de una deidad o trascendencia de la existencia más allá de la muerte. Sin alguno de estos dos criterios, los sujetos eran clasificados como no creyentes[52].

Para realizar esta clasificación se incluyeron preguntas específicas en las entrevistas a los padres con las que se indagaron las creencias personales y las prácticas en torno a la muerte (Ver Anexo G, § 4.6 y 4.6.2). De este modo obtuvimos los indicadores para la definición de la religiosidad familiar, que pusimos en relación con el tipo de escuela a la que asistían los niños —religiosas o laicas— (Ver Anexo H).

[52] Este criterio nos sirvió -como veremos al momento de discutir los resultados-, para poner en evidencia las contradicciones de las familias no creyentes que, a la hora de tener que dar cuenta de una muerte ante sus hijos, apelan con frecuencia a las representaciones de los creyentes.

Las familias participantes se ubican como pertenecientes a *sectores socioeconómicos* (SSE) *medios* de la población argentina, aunque actualmente se discuta la imprecisión de esta categoría sociológica.

El criterio de estratificación social utilizado para caracterizar al grupo poblacional de la muestra, puede objetarse debido a la utilización de una categoría que unifica de manera poco clara un vastísimo segmento de la sociedad (Visacovsky, 2008). La medición de la estratificación social no sólo es compleja de operacionalizar, sino que los criterios y las definiciones de *clase* no suelen ser fácilmente objetivables. Siguiendo la conocida formulación de Weber,

> podemos hablar de una «clase» cuando 1) cierto número de personas tiene en común un componente causal específico en sus oportunidades de vida y en la medida en que, 2) ese componente es representado exclusivamente por los intereses económicos de la posesión de bienes y oportunidades de ingresos, y 3) es representado bajo las condiciones de mercado de productos o mercado de trabajo (Weber, 1922, p. 212).

Al mismo tiempo, según Bourdieu (1979), el *status* y el *honor* intervienen en la caracterización del SSE y se los identifica usualmente a partir de los tipos de consumos de bienes y los estilos que adoptan sus usos. Esta dimensión simbólica justifica la incorporación de variables como el nivel educativo, las ocupaciones y otras prácticas grupales, además de las variables económicas. A su vez, la clase media suele ser una categoría residual que homogeneiza las variaciones empíricas en función de ciertos criterios adoptados por el investigador (Reis, 2005). También se ha señalado que la noción de clase media implica resonancias morales que remiten a la doctrina del *justo medio* (Adamovsky, 2005).

Más allá de las críticas, la sociología no ha abandonado la estratificación social:

> [...] el nivel socioeconómico se puede definir, en sentido amplio, por el acceso a los recursos financieros, sociales, culturales y de capital humano. Tradicionalmente, el nivel socioeconómico de un estudiante ha incluido, como componentes, el nivel educativo de los padres, el estatus ocupacional de los padres y el ingreso familiar con ajustes apropiados para el hogar.

> Una medida expandida del nivel socioeconómico podría incluir, también, medidas sobre los recursos familiares, del barrio y de la escuela. (National Center for Education Statistics, 2012, p. 4 [t])

La renovación de la noción de clase o sector social se ha dado, principalmente, a través del estudio de las prácticas y los discursos concretos y no de una categoría definida *a priori* (López & Weinstein, 2012; Visacovsky & Garguin, 2009).

No nos referiremos, entonces, a una *clase social* en el sentido tradicional[53], sino a un sector socioeconómico caracterizado por los aspectos económicos que habilitan o restringen los accesos a bienes y servicios, y, mucho más relevante para nuestra investigación, a los niveles educativos alcanzados por los padres, a sus ocupaciones, así como a las creencias y prácticas inscriptas en el eje de la religiosidad —aunque esto último no admita ninguna estratificación—.

Las familias entrevistadas habitaban en unidades geoestadísticas sin NBI (censo INDEC 2010) y de SSE medios en la distribución de la Encuesta Permanente de Hogares de los últimos relevamientos de 2013 (INDEC, códigos concatenados 0644119/20/23). Los valores georreferenciados para la determinación de los estratos combinan criterios económicos y culturales: *educación* (analfabetismo y uso de computadoras); *vivienda* (propiedad y forma de ocupación); *características habitacionales* (servicio de gas y núcleo húmedo) y *equipamiento del hogar* (telefonía, heladera y computadoras). Por otra parte, nuestra muestra particular presenta una alfabetización, empleo y ocupación del 100% de los padres (asalariados de los sectores de servicios públicos y profesionales independientes, en su mayoría), con sólo un 5% del total con educación secundaria incompleta. La religiosidad no admite estratificación

[53] «El uso de "la clase" como un instrumento analítico atemporal, universal y objetivo carece de sentido, a menos que nos detengamos en "la clase" como un modo específico de hablar en torno a las diferencias, distinciones y desigualdades sociales, surgido en un determinado momento histórico y bajo específicas condiciones sociales. Estas distinciones pueden ser expresadas a través de prohibiciones normativas como los tabúes, prácticas y actitudes culturales, y más usualmente a través de las demostraciones de simpatía y aversión» (Visacovsky, 2008, versión en línea).

De este modo, el **criterio general** para la selección de los niños participantes —y, consecuentemente, de los padres— de la muestra definitiva, se ajustó a las siguientes condiciones punteadas (el valor porcentual corresponde a la ocurrencia real en la muestra y no a un criterio previo):

-Número total de niños participantes	60		100%
-Rango de edades	5 a 10 años de edad		100%
-Sexos	5 niños de cada sexo para cada uno de los 6 niveles de edad		100%
-Región geográfica / lingüística / cultural	Niños argentinos, de diversas localidades del partido de La Plata, Provincia de Buenos Aires, hispanoparlantes		100%
-Escolarización de los niños	Establecimiento educativo	Público (laico)	65%
		Privado (laico)	17%
		Privado (religioso)	18%
	Con adecuación entre la edad esperada para las salas o grados, del nivel inicial o primario, y la edad del niño		100%
-Experiencias cercanas del niño con la muerte (humanos/mascotas propias)	En caso de existir, acontecidas 24 meses antes de la entrevista, como mínimo		100%
-Nivel educativo de los padres	Escolarización primaria / alfabetizados (como umbral)		100%
-Creencias religiosas familiares	Familias *creyentes*		40%
	Familias *agnósticas / ateas*		26,7%
	Familias *contradictorias*	*Leves*	23,3%
		Fuertes	10%
-Sector socioeconómico de las familias	Medio, sin NBI		100%

Figura 11 *- Criterios para la selección de los niños*

En síntesis, la muestra del estudio definitivo quedó compuesta por 60 niños (30 mujeres y 30 varones) de 5 a 10 años de edad, distribuidos en cuotas de 10 sujetos por cada uno de los años del rango establecido. A su vez, se entrevistaron a los 60 padres de cada uno de los niños participantes. El total de la muestra fue de 120 sujetos entre niños y padres.

Todos los niños eran hispanoparlantes, habitantes del partido de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, y asistían a escuelas de gestión pública (65%) y de gestión privada (35%) de esa región (Figura 12 y Figura 13).

El 100% de los niños pertenecía a sectores socioeconómicos medios, sin NBI. Los padres, alfabetizados en todos los casos, habían alcanzado diferentes niveles en el sistema educativo (considerando siempre el máximo nivel alcanzado por al menos uno de los padres de cada niño): 5% con educación primaria completa; 26,7% con educación secundaria completa y 68,3% con educación universitaria completa (Figura 14 y Figura 15).

Respecto de las creencias religiosas (Figura 16 y Figura 1), el 40% de los niños pertenecía a familias creyentes mientras que el 60% restante se desagregaba de la siguiente manera: el 26,7% pertenecía a familias agnósticas/ateas; el 23,3% a familias con creencias contradictorias leves, y el 10% a familias con creencias contradictorias fuertes (Ver cuadros detallados por edades de la distribución de la muestra según los criterios considerados en el Anexo C). Por otra parte, el 81,7% de los niños asistía a escuelas de gestión pública o privada *laicas*, mientras que el 18,3%, a escuelas religiosas de gestión privadas (ver Figura 12 en p. 241 y Figura 13 y Anexos C y H).

En las tablas y gráficos que siguen, presentamos más sistemáticamente, la composición de la muestra definitiva respecto de las condiciones con más de una alternativa (condiciones identificables por sus porcentajes menores a 100 en la Figura 11).

Tipo de escuela de los niños en la muestra definitiva (n=60)						
	Mujeres (n=30)			Varones (n=30)		
	Tipo de escuela del niño			Tipo de escuela del niño		
	Escuela pública	Escuela privada laica	Escuela privada religiosa	Escuela pública	Escuela privada laica	Escuela privada religiosa
Total	19	6	5	20	4	6
%	31,7%	10%	8,3%	33,3%	6,7%	10%

Figura 12 *- Tipo de escuela de los niños*

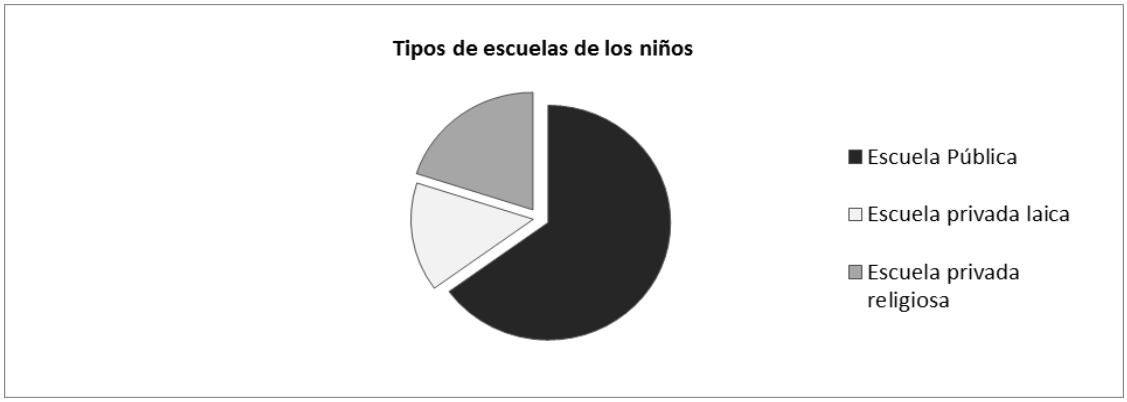


Figura 13 *- Tipo de escuela de los niños*

Nivel educativo alcanzado por los padres de los niños en la muestra definitiva (n=60)						
	Mujeres (n=30)			Varones (n=30)		
	Nivel educativo de los padres (*)			Nivel educativo de los padres (*)		
	Primario	Secundario	Universitario	Primario	Secundario	Universitario
Total	2	5	23	1	11	18
%	3,3%	8,3%	38,3%	1,6%	18,3%	30%

(*) Máximo alcanzado por alguno de los dos padres.

Figura 14 *- Nivel educativo alcanzado por los padres*

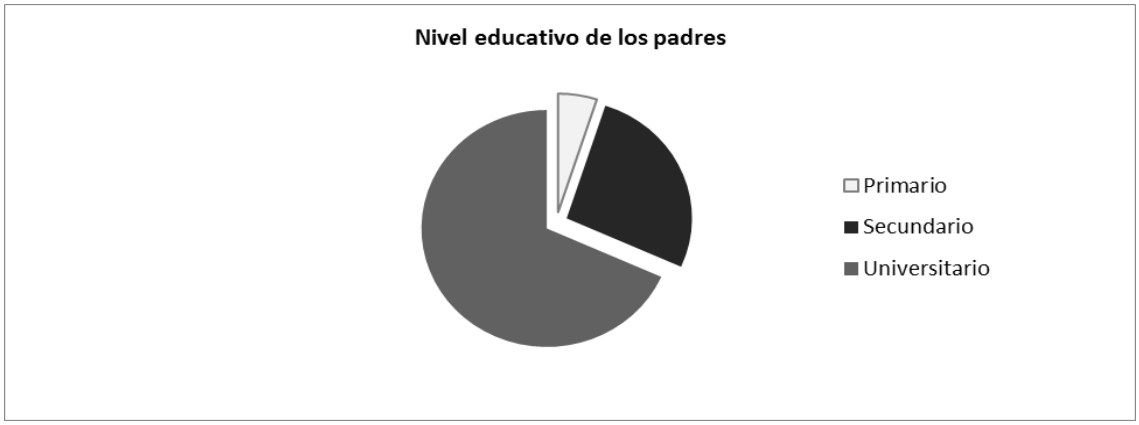


Figura 15 *- Nivel educativo de los padres*

Creencias religiosas de los padres en la muestra definitiva (n=60)								
	Mujeres (n=30)				Varones (n=30)			
	Creencias religiosas				Creencias religiosas			
	Creyentes	Agnósticos/ Ateos	Contradictorias (*)		Creyentes	Agnósticos/ Ateos	Contradictorias (*)	
			Leves	Fuertes			Leves	Fuertes
Total	12	6	8	4	12	10	6	2
%	20%	10%	13,3%	6,7%	20%	16,7	10%	3,3

(*) Consideramos «contradictorias fuertes» a las familias en las que uno de los padres es creyente y el otro no, mientras que las «contradictorias leves» son aquellas en las que el desacuerdo no se da entre ambos padres, sino entre estos y otro integrante próximo del grupo familiar (ver § 4.3).

Figura 16 *- Creencias religiosas familiares*

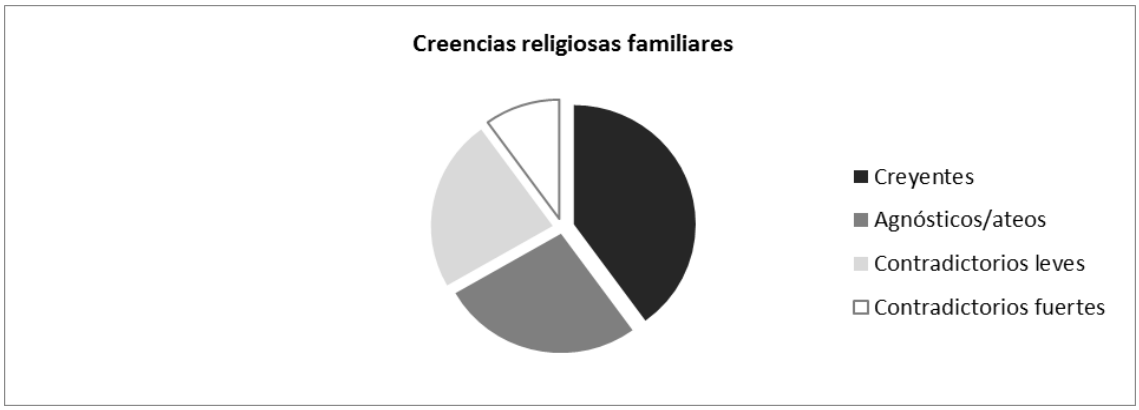


Figura 17 *- Creencias religiosas familiares*

4.2 Instrumentos para la obtención de los datos

4.2.1 La entrevista

La obtención del material para la construcción de los datos de la investigación, como ya se anticipó, se realizó por dos vías paralelas: entrevistas a niños y entrevistas a los padres de los niños participantes (ver § 4.4 y § 4.5). Las primeras, estuvieron orientadas a poner de manifiesto los sistemas de creencias infantiles sobre la muerte. Las entrevistas a los padres, por su parte, permitieron explorar las creencias y las prácticas familiares relacionadas con la muerte, incluyendo allí las de orden religioso. En ninguno de los dos casos se utilizó un instrumento de exploración estandarizado. Por el contrario, teniendo en cuenta la especificidad de la temática y la perspectiva teórica asumida,

desarrollamos dos modelos de entrevistas cualitativas ajustadas a los requerimientos de nuestra investigación.

La entrevista «es una forma específica de conversación» (Kvale, 1996, p.19) y junto a la observación participante, una de las estrategias más usuales en las investigaciones cualitativas (Colás Bravo, 1998; Flick, 2004). En particular, las entrevistas de tipo semiestructurada ofrecen grandes posibilidades y se han establecido como instrumentos paradigmáticos en psicología en general y en psicología del desarrollo, especialmente.

Estas entrevistas se diferencian de las técnicas cerradas como los cuestionarios, las observaciones estructuradas o los *tests* de inteligencia. También se diferencian de la experimentación —entendida como manipulación de variables independientes, con el fin de observar las consecuencias en los parámetros considerados dependientes—; o de los estudios exclusivamente correlacionales, que persiguen el establecimiento de comparaciones estadísticas entre grupos de datos relevados mediante técnicas estandarizadas (Delval, 1994). Se trata, sintéticamente, de formatos de entrevistas conformados por preguntas guías pautadas y relacionadas con el problema de investigación, así como por intervenciones decididas en la misma situación de encuentro con los participantes (Cicourel, 2011; Delval, 2001; Flick, 2004; Kvale, 1996, 2008).

Siguiendo este formato, nos aproximamos progresivamente al diseño definitivo de ambos modelos —para niños y para padres—, mediante la realización del estudio preliminar antes mencionado. Dicho estudio permitió, por un lado, ajustar nuestros instrumentos, poniendo a prueba algunos supuestos anticipados por investigaciones análogas; por otro, establecer la estructura genérica de las indagaciones en función de la productividad que arrojaban las diferentes alternativas de secuencias, estrategias y usos de lenguaje ensayados. Arribamos, entonces, al formato definitivo de las entrevistas a los niños y a los adultos luego de las variaciones efectuadas sobre cinco muestras piloto, como se anticipó (ver § 4.3).

Si bien las entrevistas debieron ajustarse a las particularidades del objeto de estudio y a los sujetos entrevistados, se basaron en un formato consolidado y

coherente con la tradición de investigación científica (Laudan, 1977; Overton, 1984) de nuestro marco teórico.

En primer lugar, diseñamos un modelo de entrevista con niños, siguiendo el formato piagetiano conocido como clínico-crítico (a la especificidad de este instrumento nos dedicamos en el § 4.2.2).

Respecto del modelo de entrevista con padres, si bien contiene algunos elementos que son propios de la modalidad piagetiana —en particular el carácter crítico inherente a la contrargumentaciσn—, se trata de una entrevista semiestructurada, orientada a la obtención de información sobre las *prácticas* y *creencias* familiares.

Ambas entrevistas comparten el hecho de pertenecer a una modalidad que ha suscitado interés en muchas ciencias sociales y humanas.

> Este interés se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario. (Flick, 2004, p. 89).

Las entrevistas de este tipo ofrecen muchas ventajas al tratar de obtener información relevante de diferentes planos semánticos, puesto que el foco se coloca en los significados y no en las magnitudes. Es así que «el objetivo de la entrevista cualitativa es, por tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas» (Colás Bravo, 1998, p. 275). Dentro de esta caracterización amplia se encuentran tantos matices como temas de investigación pueden formularse. Entre los más destacables encontramos aquellos que se dirigen a la indagación de prácticas, acontecimientos y creencias que no son directamente observables. Los entrevistados, en estos casos, «no sólo revelan sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben» (Colás Bravo, 1998, p. 276).

En particular, en las entrevistas a padres, buscamos indagar las creencias familiares, pero también las prácticas cotidianas y vivencias relacionadas con el tema específico de la muerte.

Diferentes autores mostraron de qué manera se puede volver operacionalizable esta búsqueda de sentidos a partir de una entrevista semiestructurada. Por ejemplo, la «entrevista centrada en el problema», definida por Witzel (1982, 1985), incorpora preguntas o estímulos narrativos que restringen la temática y orientan la entrevista, sin tener que apelar a la preformulación rígida de las intervenciones. Para otros autores, las entrevistas cualitativas semiestructuradas son, en la mayoría de los casos, una variante de la «entrevista en profundidad» (Gubrium, Holstein, Marvasti & McKinney, 2012; Ruiz Olabuénaga, 1996). Se trata de diferentes miradas sobre la entrevista, de las cuales nosotros tomamos, además de estos aspectos mencionados, la posibilidad de generar un acercamiento a las representaciones del grupo de pertenencia del niño.

En términos generales, las entrevistas a niños y a padres que elaboramos comparten todos los niveles que Kvale identificó en estas modalidades de «conversación para la investigación». Sintéticamente, las etapas en la producción de una entrevista consisten en: i) T*ematizar*, formulando el propósito y el *cómo*, luego de clarificar el *por qué* y el *qué* de la investigación; ii) *Diseñar* el plan a seguir para obtener información; iii) *Entrevistar,* a partir de una guía de acción reflexionada previamente; iv) *Trascribir*, es decir, preparar el material para el análisis posterior mediante el establecimiento de un texto escrito; v) *Analizar* el material con métodos apropiados para el material obtenido; vi) *Verificar* la posible generalización de los resultados, su fiabilidad y validez; vii) *Informar* los resultados en acuerdo con criterios científicos y éticos (Kvale, 1996).

Respecto de la *transcripción* de una entrevista, es necesario hacer una aclaración sobre la que volveremos al mencionar los tipos de análisis realizados con el material obtenido (§ 4.6). Una transcripción no es una simple codificación gráfica del habla, «la transcripción es, en sí misma, un proceso interpretativo» (Kvale, 1996, p. 160 [t]). Esta interpretación o *establecimiento* textual se evidencia al notar lo que se pierde en la versión escrita: «no se incluyen los aspectos visuales de la situación, ni el encuadre o las expresiones faciales y corporales de los participantes» (Ob. cit., p. 161 [t]). La puntuación, necesaria en

la escritura, es una de las tantas maneras en las que el entrevistador apela a su propia lectura de la entrevista, decidiendo orientar el texto hacia un campo semántico particular. Es así que antes de la codificación o categorización en sentido estricto, se establece un primer nivel de interpretación de los datos en el acto mismo de la protocolización. Esa primera interpretación no es, sin embargo, caprichosa y, en parte, obedece a los aspectos comunicacionales no verbales que participan de la interpretación en una conversación (Fontana & Frey, 2005).

A continuación, describiremos las características fundamentales de la entrevista clínico-crítica, en la que se basa nuestro instrumento para la exploración de las ideas infantiles. Asimismo, nos ocuparemos de precisar el diseño particular que adoptó en nuestra investigación y el recorrido de ensayos, aciertos y desaciertos que nos permitió alcanzar su versión final.

4.2.2 El tipo de entrevista a niños de nuestra investigación: la entrevista clínico-crítica

El modelo de entrevista denominado *clínico-crítico* o, brevemente, *clínico* (Castorina, Fernández & Lenzi, 1984; Castorina & Lenzi, 2000; Delval, 1975, 2001; Inhelder, Bovet & Sinclair, 1974; Piaget, 1926; Vinh-Bang, 1968), pertenece al grupo de las entrevistas semidirigidas[54]. La organización de su temario no es completamente abierta —como en algunas entrevistas terapéuticas en las que el paciente es invitado a hablar sin restricción temática alguna—, y por estar igualmente distante del cuestionario o de la rutina prediseñada, invariable y estandarizada. De hecho, su origen estuvo directamente encauzado por el intento de superación de las conclusiones, con frecuencia apresuradas, a las que se arriba a partir de la simple observación de la conducta, intentando al mismo tiempo trascender el encorsetamiento que imponen a la exploración los «tests» o cuestionarios cerrados. No obstante,

[54] Esta pertenencia de la entrevista piagetiana al conjunto de las entrevistas semiestructuradas es anacrónica, porque esta categoría metodológica es posterior a la elaboración del método clínico crítico.

definirlo simplemente como un tipo de entrevista que se encuentra a mitad de camino entre aquellas denominadas abiertas y las de tipo cerrado, es insuficiente para la comprensión de sus aspectos fundamentales. No se trata, meramente, de una entrevista en la que la plasticidad que otorga la intervención espontánea permite superar la rigidez y repetición de las encuestas. Tampoco se agota su caracterización señalando que entre el entrevistador y el entrevistado se dan ajustes en acto, guiados por la orientación particular que adquieren los intercambios.

El formato de entrevista clínico-crítica desarrollado por Piaget —también denominado, un poco imprecisamente, «método»—, se ha consolidado a través de una enorme cantidad de investigaciones en el campo de la psicología del desarrollo, y resulta innecesario listar las publicaciones que de ello dan cuenta. Estos estudios se han focalizado en temáticas tan diversas como las del desarrollo de los conocimientos lógico-matemáticos, físicos, sociales o culturales y han ajustado este tipo de entrevista a los objetivos particulares, al nivel de desarrollo de los participantes y a la modalidad del conocimiento en juego. Un denominador común, en todas estas indagaciones, es haber mostrado suficientemente que esta variedad de entrevista semiestructurada constituye una alternativa fructífera a los métodos usualmente extrapolados de otras disciplinas o ramas de la psicología.

En un sentido amplio, el *método clínico-crítico* comparte con las entrevistas semiestructuradas la necesidad del encuentro entre al menos dos sujetos: el entrevistador y el entrevistado. Este encuentro no es siempre necesario en las técnicas cerradas y define un nivel que es propio de las interacciones sujeto-sujeto. La dinámica está signada por una formulación y reformulación constante de las intervenciones, porque lo esencial no es el registro de la respuesta directa a una pregunta.

> Este método crítico consiste siempre en conversar libremente con el sujeto, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas, y conserva así todas las ventajas de una charla adaptada a cada niño y destinada a permitirle el *máximo* posible de toma de consciencia y de formulación de sus propias disposiciones mentales […]. (Piaget, 1967a, p. 9).

Durante la entrevista, la conversación se organiza en torno a tres tipos de intervenciones o preguntas directrices: las de *exploración* –que buscan develar la organización del conocimiento indagado–, las de *justificación* –pedidos, verbales o no, de legitimación de las respuestas del sujeto– y las de *contrargumentación* –todas aquellas intervenciones que buscan determinar la coherencia, contradicción o estabilidad de las respuestas iniciales–. Es justamente este último tipo de intervenciones de control o contrargumentación las que le confieren al método su aspecto *crítico* (Bond & Tryphon, 2009; Castorina, Lenzi & Fernández, 1984; Tau & Gómez, 2016). La contrargumentación no consiste, como podría creerse, en negar o señalar como equivocado lo que el sujeto responde a la situación planteada por el investigador, sino en presentar un argumento o solución alternativa que ofrezca la oportunidad de ratificar o modificar la respuesta inicial. Al mismo tiempo, la contrargumentación ofrece una solución metodológica al problema de la asimetría propia de toda entrevista y en particular de las entrevistas realizadas con niños. Esto se logra descentrando al agente, presentando el argumento alternativo como una cita de otro entrevistado de igual edad, sexo, grupo, etc., y no como una opinión personal del entrevistador (v.g. «un chico/a de tu edad me dijo que…», «la mujer con la que conversé antes lo hizo así…»).

No obstante, la entrevista clínica no escapa a algunas de las críticas que se les han hecho a todas las entrevistas semiestructuradas en las investigaciones cualitativas. Una de las más importantes es la que pone en evidencia el lugar que ocupan en la dinámica los intereses que el entrevistado «lee» en el entrevistador:

> […] en el interrogatorio clínico el niño o niña no solo da respuestas a lo que interpreta del problema, sino que también lo hace a las expectativas de quien interroga (Castorina, Lenzi & Fernández, 1991). Por lo tanto, mientras uno intenta comprender la subjetividad del sujeto entrevistado, este se pregunta «qué quiere saber de mí y para qué». Esta situación cobra mayor relevancia en el estudio del conocimiento social. Así, es dable preguntarse si algunas respuestas de los sujetos, como las contradictorias u

> otras que trasuntan temor o evasión, provienen sólo del obstáculo propio de la construcción del objeto social o se prolongan en la naturaleza del vínculo clínico intersubjetivo [...] De esta manera, una entrevista clínica no indaga las ideas infantiles como un conocimiento exclusivamente individual, sino que su desarrollo supone que los sujetos protagonistas comparten un contrato experimental [...]. (García-Palacios, Horn & Castorina, 2015, p. 871).

La crítica es justa, aunque no invalida la utilización de esta técnica ni de las entrevistas en general. Más precisamente nos obliga a reconocer que, en tanto actor social, el sujeto entrevistado no revela de manera directa un conocimiento tácito, sino que lo actualiza en una nueva situación social establecida con el entrevistador. A su vez, el entrevistador pregunta y repregunta en base a sus propias interpretaciones y valores y es justamente en la situación clínica que estos significados pueden cobrar alguna significación, no por fuera de ella[55]. Es en este sentido que «la entrevista clínica es una interpretación cuasi-hermenéutica» (García-Palacios, Horn & Castorina, 2015, p. 872), como lo anticipara tempranamente Honey (1987).

Por otra parte, a diferencia de lo que sucede en otros modelos de entrevistas cualitativas, el objetivo perseguido aquí no es determinar el grado de información del sujeto sobre alguna cuestión, sino captar la actividad lógica profunda y propia de su nivel de conocimiento (Vinh-Bang, 1968, p. 46). Las investigaciones realizadas en base a este procedimiento pueden tomar la forma de una *indagación verbal* o bien pueden dar lugar a *entrevistas no verbales*, como en los estudios sobre las coordinaciones de las acciones sensoriomotrices. En cualquier caso, se mantiene la dinámica específica del método con sus tres tipos de intervenciones o preguntas, tanto en las indagaciones verbales, en las exclusivamente prácticas y en las diferentes formas de entrevistas mixtas que

[55] En algunas formulaciones de esta crítica que acá presentamos de modo general, resuenan las discusiones epistemológicas que llevaron desde la postulación del «error de medición» —como diferencia entre el valor medido y el valor «verdadero»— hacia la formulación de sistemas en los que se elimina por completo la noción de «valor verdadero» en base al cual establecer la diferencia.

hacen intervenir objetos manipulables o perceptibles —bocetos, fotografías, maquetas, narrativas, entre otros—. En sus distintas modalidades, lo central es, siempre, el acceso a las organizaciones de las acciones del sujeto, no con intenciones de intervención o cura, sino para caracterizarlas y comprender sus transformaciones y variaciones en el tiempo.

Los temas de las entrevistas clínicas pueden referir a experiencias cotidianas y formularse en términos familiares para los entrevistados. Pero también es posible presentar una situación absolutamente nueva sobre la cual se interroga. Tal vez los sujetos no hayan pensado nunca en los problemas que se plantean en una entrevista psicológica de este tipo, dando lugar a respuestas infinitamente diversas, creadas *ad hoc* en cada encuentro (Piaget, 1977). Las intervenciones del entrevistador, por su parte, deben seguir estas presentaciones originales sin atarse a un esquema rígido. Al mismo tiempo, es posible reconocer en la singularidad de las respuestas un nivel de conocimientos que es extremadamente regular y constante para un mismo nivel o grupo. En esa encrucijada de lo particular y lo universal transcurre la entrevista clínica.

Todo ello demanda del entrevistador dos cualidades fundamentales e indisociables: una es la actitud flexible, aunque siempre orientada, ante la situación clínica particular —un aspecto más bien técnico—, y otra es la atención a los aspectos éticos al trabajar con participantes humanos.

El uso de este tipo de entrevista supone indefectiblemente una extensa práctica previa para desempeñarse con la solvencia y la plasticidad necesarias para que sea percibida por el entrevistado como una conversación sencilla y distendida, aunque esté siendo orientada, en todo momento, por la búsqueda específica del entrevistador. De manera equivalente a lo que sucede en otras técnicas de investigación cualitativa (Marradi, Archenti & Piovani, 2007), existen dos condiciones esenciales que el psicólogo debe reunir en el campo de la indagación clínica y la investigación en psicología en general: «saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada, y, al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna

hipótesis de trabajo, alguna teoría, justa o falsa, que comprobar» (Piaget, 1926, p. 17).

Siguiendo esta consideración, Piaget advirtió sobre dos actitudes extremas que suelen presentar los novatos en el uso de esta técnica de indagación: o bien sugieren todo lo que desean encontrar en el sujeto o no sugieren ni indagan nada, por lo que no encontrarán, tampoco, algo útil para analizar. El psicólogo en su rol de entrevistador necesita aprender a «suplir las incertidumbres del método de interrogación, aguzando su finura de interpretación» (1926, p.18). Pare ello, es imprescindible mantener una actitud crítica frente a la respuesta del niño y usar los desarrollos de la teoría como herramienta fundamental para guiar la generación y constatación de hipótesis en el curso mismo de la indagación clínica. En este punto, resulta inadecuada la atribución del máximo valor a lo que dice el niño, ya sea adjudicándole un nivel de reflexión desmedida sobre la cuestión estudiada o, al contrario, negándole todo valor a la respuesta al considerarla en el terreno de la fabulación o del juego.

El entrevistador, entonces, no debe ponderar las respuestas obtenidas en base a su propia concepción de los hechos planteados, ya que lo que desde su perspectiva puede resultar contradictorio o infundado probablemente obedezca a una lógica específica que es, precisamente, la que debe ser descubierta y analizada —tal como lo ha mostrado una enorme cantidad de investigaciones longitudinales sobre el desarrollo de los conocimientos—.

Así, el entrevistador busca introducirse en la forma de pensar del sujeto sin caer en la anticipación de significación de las respuestas (Delval, 2001, p. 73). La relación dialéctica que se establece entre las exploraciones, pedidos de justificación y contrargumentaciones es la que le permite construir el sentido particular de las respuestas del sujeto entrevistado. Del mismo modo en que las respuestas están orientadas por las intervenciones del entrevistador, estas reorientan, a su vez, las nuevas intervenciones, de manera dialéctica. Al interior de esta dinámica puede establecerse el sentido de las respuestas obtenidas, algo que requiere una gran sensibilidad en la situación de entrevista:

> En cada momento de la interacción entre el entrevistador y el sujeto, aquel tiene que tratar de dejar claro el sentido de las acciones o explicaciones del

sujeto, por lo que se plantea hipótesis acerca de su significado que trata de comprobar inmediatamente a través de su intervención. (Delval, 2001, p. 69-70).

Por otra parte, toda entrevista psicológica, necesita ajustarse a normativas éticas básicas en psicología y de ello nos ocuparemos en el § 5. Aquí sólo recordaremos que el niño, aún considerado pleno sujeto de derecho, pertenece a un colectivo vulnerable, lo que implica un cuidado especial en una investigación (Roussos, Braun & Olivera, 2012, pp. 77-78). Atendiendo a este aspecto, las entrevistas deben ser realizadas, en todas sus fases, por personas científicamente cualificadas y debidamente informadas acerca de los procedimientos y técnicas a implementar. Aun así, el sujeto entrevistado —sea niño o adulto— tiene siempre la libertad de abandonar la entrevista en cualquier momento en el que se encuentre.

Ahora bien, ¿cuál es la dimensión *clínica* de estas entrevistas? A pesar de su denominación, este adjetivo no remite a un contexto terapéutico sino a la inspiración que ofreció la práctica psiquiátrica con pacientes para la elaboración de esta variedad de entrevistas. Autores como Honey (1987) han subrayado algunas de las características más sobresalientes que diferencian estas *entrevistas de investigación* de aquellas que se llevan a cabo en el ámbito clínico o psicopatológico. En primer lugar, en el campo de la investigación, (i) las entrevistas han sido diseñadas para explorar el conocimiento sobre tópicos específicos, como la moral, la longitud espacial, el gobierno nacional, el sistema de escritura o la muerte, como en nuestro caso, entre muchos otros. En segundo lugar, (ii) el entrevistador presenta el tema de la entrevista de manera más o menos explícita e invita al entrevistado a responder o a manifestarse sobre el mismo. Este punto constituye una diferencia capital con los formatos clínicos terapéuticos, donde es el entrevistado el que organiza la temática y la modalidad de los intercambios. Este aspecto no sólo se vuelve evidente en el caso de la indicación fundamental de la práctica psicoanalítica —la asociación libre— sino también en aquellas entrevistas con fines puramente diagnósticos, que se valen del uso de técnicas estandarizadas proyectivas. En tercer lugar, (iii)

las entrevistas como la nuestra no consideran las posibles consecuencias «curativas» que pudieran tener en el entrevistado. Ello no significa que se descuiden los efectos potenciales, las pertinencias o conveniencias psicológicas y éticas de la entrevista, sino que no son estos sus objetivos principales. Asimismo, puesto que los objetivos de cada tipo de entrevista son diferentes —y por consiguiente la teoría de referencia—, los problemas que el investigador hace observables, también lo son. Es así que, en cuarto lugar, (iv) en las entrevistas de investigación no hay un interés por los conflictos afectivos inconscientes, a pesar de las interrelaciones que pudieran hallarse entre los conocimientos del sujeto y su fantasmática inconsciente. Este recorte entre aspectos cognitivos y afectivos es teórica y metodológicamente imprescindible para sostener la rigurosidad de la exploración, y sería un error confundirlo con alguna forma de reduccionismo, descuido o negación de la complejidad inherente al campo de los procesos de pensamiento y producción subjetiva de significados. Por último, (v) en la mayoría de las entrevistas de investigación se efectúa un único encuentro con el entrevistado. En los raros casos en los que se vuelve a entrevistar al mismo sujeto, se lo hace para establecer la estabilidad o la transformación de las nociones exploradas con anterioridad, tanto en estudios transversales como longitudinales. Expresado brevemente, a los psicólogos del desarrollo cognitivo que han tomado la entrevista como acceso privilegiado a los sistemas de conocimiento «les compete una subjetividad diferente de la que ocupa a los psicólogos clínicos, terapeutas o analistas» (Honey, 1987, p. 69 [t]).

Esta dimensión subjetiva hacia la que se orienta la entrevista clínica es la caracterización de la organización singular de las acciones y no las magnitudes implicadas. Con todo, los trabajos de la Escuela de Ginebra mostraron que al menos una incipiente búsqueda de correspondencia entre valores es pertinente para darle su justo lugar a los datos surgidos de los protocolos de las entrevistas. Podemos citar, por caso, el trabajo de Piaget e Inhelder sobre el desarrollo de las cantidades en los niños (Piaget & Inhelder, 1941/1971), donde las correlaciones estadísticas permiten plantear el problema de los aparentes desfases y la secuencia en la adquisición de las nociones de sustancia, peso y

volumen. Resulta ilustrativo que fue la presencia de estos desfases cuali y cuantitativos entre conocimientos de diferentes dominios y alcances lo que dio origen a las discusiones profundas y fructíferas con otras perspectivas teóricas, acerca de la generalidad del desarrollo (algunos de los trabajos críticos que permitieron mostrar que la dimensión cuantitativa no es incompatible con la entrevista clínica son los de Brainerd, 1978; Bullinger & Chatillon, 1983; Corrigan, 1979; Fischer, 1983; Flavell, 1963, 1982; Hooper et al., 1978; Tomlinson-Keasey, 1982; Tomlinson-Keasey, Eisert, Kahle, Hardy-Brown & Keasey, 1979; Wason, 1977; Gelman & Baillargeon, 1983; Siegel & Brainerd, 1978). En un terreno diferente, las investigaciones sobre el desarrollo del sistema de escritura también han coordinado exploraciones clínicas con métodos estadísticos, a fin de determinar la distribución de las respuestas y los sujetos en cortes de edades y grupos socioeconómicos (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Estos pocos ejemplos alcanzan para mostrar que la entrevista clínica puede formar parte de estudios que integran, paralelamente, otros instrumentos como la observación simple, la observación estructurada, la experimentación o la entrevista en todas sus variantes. Esto no debería conducir, necesariamente, a un eclecticismo metodológico, siempre que estén enunciados los fundamentos teóricos del uso particular de los instrumentos.

Planteados los aspectos propios de este tipo de instrumento, detallaremos la forma concreta que adoptó en nuestro proyecto, describiendo su evolución a través de los cinco momentos del estudio preliminar ya mencionado.

4.3 Estudio preliminar de las nociones infantiles sobre la muerte: sus fases piloto

En este parágrafo describiremos las decisiones adoptadas en cada una de las cinco fases de nuestro *estudio preliminar*, a través del cual accedimos, luego de dos años de exploraciones y ajustes en el diseño, a la definición de la muestra y a la versión final de la entrevista clínico-crítica con niños, utilizada para la investigación. También exploramos ciertos ítems de la entrevista a los padres,

aunque aquí nos centraremos en la elaboración del diseño para la población infantil.

Las investigaciones precedentes sobre los conocimientos infantiles acerca de la muerte, a las que nos hemos referido en el capítulo II, dan cuenta de que el fin de la vida configura un campo de tematizaciones tempranas. Los niños muestran una progresiva discriminación entre lo animado y lo inanimado y atribuyen una organización temporal, por etapas, a los procesos vitales de los seres humanos y otras especies. No obstante, la mayor parte de estas investigaciones mencionadas no se enmarcó en una perspectiva que adoptara a la indagación clínico-crítica piagetiana como vía de acceso al pensamiento infantil. Principalmente, las nociones infantiles se exploraron a través de cuestionarios o entrevistas cerradas. Esta diferencia a nivel de los instrumentos usados, correlativa a la diferencia teórica, no nos permitió definir desde el comienzo del proyecto los límites etarios. Por este motivo, esperamos hasta la obtención de los datos preliminares de un primer sondeo para la definición de estas variables, y de los instrumentos de obtención de datos.

En función de los problemas que nos planteamos, desarrollamos una entrevista específica que contemplara, además, los resultados de las investigaciones antecedentes sobre el conocimiento infantil de la muerte. El desarrollo de este instrumento, fundamental para nuestra investigación, supuso una serie de determinaciones que atendieron a los aspectos lingüísticos, cognitivos y atencionales de los niños.

Creemos necesario dar a conocer este proceso como parte del fundamento metodológico, aunque con ello no pretendemos ofrecer un conjunto anecdótico de tareas realizadas sino, ante todo, hacer explícitas las razones de muchas decisiones que finalmente caracterizaron al estudio de la muestra definitiva y que, de otro modo, no quedarían claramente justificadas. Por otra parte, considerando las discusiones futuras, las revisiones y posibles reediciones de la investigación, creemos de interés la comunicación, tanto de los caminos que condujeron al diseño definitivo como de las estrategias abandonadas por resultarnos inviables.

4.3.1 Estudio piloto 1

Las entrevistas del primer estudio piloto nos permitieron una puesta a prueba del método clínico-crítico en la indagación de los conocimientos infantiles sobre la muerte. Los hallazgos de las investigaciones antecedentes sobre el tema nos sirvieron de guía, aunque de manera imprecisa. Los objetivos fundamentales de esta primera exploración fueron seis: i) poner a prueba alguna estrategia de apertura de la entrevista que evitara la introducción forzada del tema de la indagación; ii) explorar las respuestas de los niños entrevistados a las preguntas sobre ciertos ejes nocionales particulares (atendiendo al contenido de las respuestas, a la productividad a la que conducen las preguntas y a las justificaciones posteriores a las contrargumentaciones ofrecidas); iii) evaluar la capacidad de los niños de diferentes edades para responder a las mismas preguntas propuestas; iv) sondear las inhibiciones u obstáculos a los que pudieran conducir ciertas intervenciones; v) evaluar la duración posible de la entrevista, considerando las distracciones o puntos de fatiga como indicadores; vi) finalmente, definir los límites etarios, superior e inferior, de la muestra, a partir de lo observado en los puntos anteriores.

Para ello, entrevistamos a 16 niños de 4 a 11 años de edad (2 sujetos de cada sexo para cada uno de los 8 años considerados), asistentes a escuelas públicas laicas y privadas religiosas, pertenecientes a familias alfabetizadas, de sectores socioeconómicos medios de las ciudades de La Plata y Buenos Aires.

Anteriormente, en el § 4.1.2, referido a la composición de la muestra, justificamos los criterios de demarcación y selección de niños pertenecientes a familias alfabetizadas de sectores socioculturales medios, así como la división de la muestra en niños de familias y escuelas laicas y religiosas (ver Figura 11 en p. 240), algo que no se modificó en ninguna de las exploraciones preliminares y se mantuvo para la muestra definitiva.

Para organizar la indagación utilizamos como primera referencia los cinco subcomponentes nocionales, reconocidos por diversos investigadores como los constituyentes fundamentales de la noción adulta sobre la muerte (Brent & Speece, 1993; Lazar & Torney-Purta, 1991; Speece & Brent, 1996). Los subcomponentes nocionales que funcionaron como ejes de la exploración

fueron la *irreversibilidad*, la *cesación de las funciones vitales*, la *causalidad,* la *universalidad*, y la *comprensión de la muerte como un momento final del ciclo vital*. Es así que, teniendo en cuenta estos subcomponentes, utilizados como ejes, dispusimos la indagación en torno a las siguientes oposiciones:

-Muerte reversible/muerte irreversible

-Muerte con/sin cesación de las funciones biológicas

-Muerte fortuita/muerte causada

-Muerte reservada a ciertos seres vivos particulares/muerte universal

-Muerte independiente/parte del ciclo vital de los seres vivos

Para cada uno de estos cinco ejes se plantearon preguntas guía que, en la misma dinámica de una entrevista semiestructurada, debían formularse en uno otro orden, preferiblemente retomando ideas espontáneas de los niños, para explorar las creencias específicas y su variación en los diferentes grupos etarios. A continuación, detallamos las preguntas orientativas que nos planteamos para indagar cada uno de estos cinco ejes:

A. Irreversibilidad

A. 1 ¿Se puede volver a vivir una vez que se ha muerto?
A. 2 Alguien que ha muerto ¿a dónde va?
A. 3 ¿Qué sucede con él?
A. 4 ¿Qué sucede después de que ha muerto?
A. 5 ¿Es diferente morir y dormir?

B. Cesación de las funciones vitales

Alguien que ha muerto:

B. 1 ¿Puede moverse?
B. 2 ¿Puede ver o escuchar?
B. 3 ¿Puede tener miedo?
B. 4 ¿Puede estar triste?
B. 5 ¿Cómo se sabe si alguien está muerto? (con relación a las observables corporales y mentales).

C. Causalidad

¿Por qué se muere alguien?

C. 1 ¿Cómo se sabe si alguien está muerto? (Si remite a las causas).
C. 2 ¿Hay algo que pueda producir la muerte? ¿Qué?
C. 3 ¿Cómo muere alguien? (Si remite a las causas).

D. Universalidad

¿Quiénes se mueren? (si remite a la extensión del universo).

D.1 ¿Todos se mueren?

D.2 ¿Hay gente que no muere?

D.2.1 ¿Quiénes?

D.3 ¿Hay seres que no mueren?

D.3.1 ¿Cuáles?

E. Comprensión de la muerte como un momento final del ciclo vital

¿Caracteriza la muerte un momento del ciclo de todos los seres vivos y de las personas?

E. 1 ¿Se puede vivir para siempre?

E. 2 ¿Los jóvenes pueden morir?

E. 3 ¿Cómo es alguien antes de morir?

E. 4 ¿Quiénes se mueren? (si remite a la vejez como final inevitable del ciclo vital).

Estas preguntas no siempre se plantearon exactamente de esta manera y siempre que se pudo se usaron, para su formulación, los términos espontáneamente ofrecidos por los niños. Por ejemplo, sólo se formuló la pregunta A2 a aquellos niños que refirieron a algún espacio en el que se localiza una persona que ha muerto. En otras tantas ocasiones la formulación de las preguntas no fue necesaria en absoluto, como en todos los casos en los que el relato espontáneo del niño respondía a alguno de los interrogantes previstos, como consecuencia de su argumentación sobre otros diferentes. En suma, lo que se intentó es minimizar la aparición de *creencias sugeridas* por la pregunta (Piaget, 1926), aun siendo esto casi imposible.

El planteo de unas preguntas orientadoras semejantes se hace posible luego de haber introducido, de algún modo, la temática de la muerte en la entrevista. Por este motivo, la *apertura* de la entrevista fue uno de los aspectos cruciales en la definición del instrumento. Las investigaciones precedentes que se limitaron a interrogar al niño sobre la muerte de manera directa, en algunas oportunidades solicitando una definición o una toma de conciencia súbita de sus rudimentarios conocimientos o experiencias tempranas con el tema, se mostraron estériles en muchos aspectos, especialmente respecto de la posibilidad de distinguir las ideas originales de los niños de los relatos o las creencias sugeridas por el grupo de pertenencia. Fue en atención a ello que no

consideramos adecuado comenzar imponiendo nosotros mismos el tema con una pregunta directa.

Por otra parte, si bien resolvimos no entrevistar a niños en proceso de duelo —y que, en caso de haber tenido la experiencia de un fallecimiento cercano, que su fecha tuviera una antigüedad superior a los dos años—, es evidente que hablar de la muerte con los niños no es algo fácil y puede ser una fuente de ansiedad importante el hecho de iniciar una conversación de manera brusca. Temiendo efectos negativos en el *rapport*, exteriorizados como inhibiciones, detenciones o evasiones, buscamos presentar el tema de la manera menos impuesta posible. El desafío consistió, entonces, en crear una estrategia de apertura que le permitiera al propio niño establecer a la muerte como tema central de la entrevista —espontáneamente, desde su propia mirada, aunque guiado por nuestras intervenciones.

Para ello, ensayamos una apertura que permitiera el planteamiento de la temática por la vía del reino vegetal. Luego de la presentación inicial correspondiente y de los acuerdos básicos, les ofrecimos a cada uno de los sujetos entrevistados dos hojas de un mismo árbol, una verde y otra seca, para preguntarles por las semejanzas y diferencias, esperando que introdujesen la oposición entre lo vivo y lo no vivo, o la idea de que una de ellas se encontraba muerta. El objetivo de este disparador fue introducir el tema de la muerte de una manera más amortiguada, al no comenzar directamente planteando la muerte en los seres humanos y abrir la posibilidad de repreguntar e indagar en base a las propias afirmaciones del niño.

Con respecto a la definición de los límites inferior y superior de las edades de la muestra, consideramos dos aspectos: uno, relacionado con la adecuación de las preguntas al nivel de todos los niños y otro, perteneciente a los hallazgos de otras investigaciones sobre el pensamiento infantil

Respecto de la adecuación, intentamos que el modelo de entrevista propuesto se pudiera desarrollar con características análogas a diferentes edades, lo que permitiría la comparación posterior. Los más pequeños debían poder soportar el encuadre de una entrevista fundamentalmente oral, organizada en torno a ejes nocionales extraídos del conocimiento adulto sobre

la muerte. Pusimos a prueba, entonces, la posibilidad de indagar cada uno de estos cinco ejes a través del mismo tipo de preguntas. Los pedidos de justificación también fueron análogos en los diferentes grupos de edades y, a medida que avanzábamos con los casos, comenzamos a introducir contrargumentaciones reales, basadas en las respuestas de otros niños entrevistados.

El segundo aspecto que consideramos, apoyándonos en los hallazgos de las investigaciones antecedentes consultadas, es el de la asociación entre edades y desarrollos nocionales. Para la mayoría de los investigadores del campo la muerte comienza a volverse un objeto de conocimiento observable y tematizado recién a partir de los 3 o 4 años de edad, y alcanza un nivel de comprensión equivalente al del adulto —siempre desde el punto de vista cognitivo—, entre los 9 y los 10 años de edad (ver capítulo II antecedentes). Considerando la posible inadecuación de una entrevista clínica oral con niños de 3 años —edad en la que resulta difícil y muchas veces insostenible un formato como el que pretendíamos utilizar transversalmente con los niños de todos los niveles—, decidimos, en esta primera exploración, fijar el umbral inferior de la muestra a los 4 años de edad. Asimismo, decidimos entrevistar a niños de hasta 11 años de edad, con el objetivo de reconocer las fronteras de la construcción de la noción de muerte, más allá de lo anticipado por otros estudios. Ambos límites, superior e inferior, fueron en este momento tentativos, y sólo la puesta a prueba los definiría en base a algún criterio firme.

Las entrevistas en este primer sondeo tuvieron una duración promedio de 20 minutos. Las preguntas exploratorias y los pedidos de justificación predominaron y, al no contar con un conocimiento sobre los tipos frecuentes de respuestas a nuestros planteos en los diferentes niveles, las escasas contrargumentaciones planteadas fueron intuitivas. Excepto en la apertura, no se utilizaron materiales manipulativos, gráficos ni soportes narrativos.

En la Figura 18 sintetizamos las características de este primer diseño y mencionamos los obstáculos con los que nos enfrentamos en este estudio piloto. En el siguiente apartado, dedicado al estudio piloto 2, los retomaremos para mostrar de qué manera dieron lugar a nuevas decisiones metodológicas.

Síntesis del estudio piloto 1		
	Notas / Consideraciones favorables	**Obstáculos observados**
Muestra	n=16 (8 varones y 8 mujeres) de 4 a 11 años de edad, 2 niños por año considerado. Padres alfabetizados. Sectores socioeconómicos medios de La Plata y Buenos Aires. Escuelas laicas y religiosas.	-A los 4 años es muy difícil sostener una entrevista oral equivalente a la de los de mayor edad (lenguaje y constancia). -No se observan diferencias entre los conocimientos de los niños de 10 y 11 años.
Apertura de la entrevista	-Presentación de hojas de árboles. La amortiguación del tema genera buen *rapport*.	-No todos los niños introducen el problema de la muerte al comparar las hojas. Los más chicos se detienen sólo en los aspectos figurativos. -No todos los niños que introducen el problema de la muerte a través de las hojas encuentran una continuidad con el problema de la muerte humana o aún animal.
Preguntas organizadoras/ cierre	-Buenos resultados en casi todos los ejes, a todas las edades, pero no todas son comprendidas. -Aparecen muchas respuestas acerca del cielo, el paraíso y otras representaciones que indican un contenido relevante para indagar las ideas sobre una existencia post mortem.	-No todas las preguntas son comprendidas. Se requiere un ajuste del lenguaje, especialmente referido a los órganos y procesos observables en el cuerpo humano. -No hay contrargumentaciones adecuadas y las ofrecidas no se comprenden, resultan artificiales y no se ajustan a las ideas infantiles. -No se preguntó a los niños por las experiencias previas con la muerte, relatadas o vividas.
Duración de la entrevista	-Entrevistas de 20 minutos, en promedio.	-Las entrevistas finalizaban por falta de repreguntas y contrargumentaciones adecuadas. Sin signos de fatiga ni respuestas evacuativas, todo indica que pueden extenderse.
Utilización de materiales/recursos	-Sólo verbal, excepto la apertura.	-Las limitaciones del lenguaje infantil parecen requerir algún otro soporte. Algunos entrevistados, espontáneamente, usan juguetes para tratar de comunicar alguna idea de difícil expresión oral, lo cual origina la pregunta : ¿usar narrativas, dibujos, juguetes?.

Figura 18 *- Síntesis del estudio piloto 1*

4.3.2 Estudio piloto 2

En el segundo estudio piloto se tomó una muestra intencional integrada por 16 niños, con iguales características poblacionales que las del primer estudio, y se introdujeron variaciones que intentaron superar algunas de las dificultades constatadas en la primera versión de la entrevista.

El primer estudio nos confrontó con dos grandes obstáculos. En primer lugar, la apertura de la entrevista realizada con el pedido de comparación entre dos hojas demandaba una larga introducción antes de poder llegar a abordar

plenamente el tema de la muerte humana. Este rodeo podría haberse perfeccionado con algunas intervenciones más focalizadas. Con todo, encontramos un problema aún mayor que reclamaba una modificación: si bien al enunciar las diferencias entre las hojas, los niños más grandes no tardaban en apelar a la oposición viva-muerta que pretendíamos promover, los más pequeños sólo se detenían en los aspectos figurativos, especialmente en la descripción táctil y visual de las hojas comparadas —por ejemplo, «una es más arrugadita que la otra»; «esta es verde y esta marrón»—. Es así que, en estos casos, el pedido de comparación no conducía indefectiblemente a la enunciación de la vida o la muerte como una de las características de alguna de las hojas, por lo cual el diseño no resultaba válido para todas las edades.

En segundo lugar, tropezamos con los efectos de las desiguales producciones verbales de los niños de más y de menos de 6 años: los menores ofrecían descripciones, justificaciones y contrargumentaciones mucho más breves y con pocas relaciones entre los términos, en comparación con la de los niños mayores. Esto era esperable, aunque la desproporción volvía difícil la comparación entre las entrevistas de edades extremas. De los más chicos, lo que llamó nuestra atención fue que cada vez que ante una respuesta escueta insistíamos y repreguntábamos, obteníamos ideas y creencias elaboradas sobre la vida, los órganos del cuerpo y la muerte, que dejaban en claro que no se trata de una falta de tematización previa. Por ello, aun reconociendo las obvias diferencias cognitivas y lingüísticas que se dan durante el desarrollo infantil, no nos resignamos a aceptar una supuesta limitación del conocimiento como explicación de la diferencia constatada y atribuimos al diseño la incapacidad para atrapar el pensamiento particular de los más pequeños. Para poner a prueba este supuesto e intentar superar la dificultad de la apertura, modificamos la entrevista en las siguientes direcciones.

Decidimos, por un lado, no comenzar las entrevistas refiriéndonos al reino vegetal sino al animal, aunque eludiendo a los humanos. Comenzamos promoviendo una conversación sobre mascotas —propias o conocidas—, para así poder preguntar qué creen que ha sucedido con aquellos animales que ya no están o si estos animales estarán junto a ellos o sus dueños para siempre.

Los animales domésticos resultan suficientemente próximos a los seres humanos como para soportar la personificación animista, y suficientemente distantes como para evitar alguna forma de identificación masiva inhibitoria[56]. De este modo se evitaría la detención en los aspectos figurativos de la comparación propuesta con las hojas y se accedería más rápidamente al tema de la muerte a partir del cual indagar sobre la específicamente humana.

La nueva modalidad de apertura resultó ser mucho más breve, sin tantos rodeos. Todos los niños que entrevistamos han tenido, tienen o conocen alguna mascota —que en nuestro medio fueron mayoritariamente perros o gatos, y, en menor proporción, aves y peces—. Sin dificultad, los niños invocan la muerte, acontecida o posible, de estos animales. Inclusive, los niños que no han experimentado ni sabido de la muerte de alguna mascota, parecen poder dar cuenta de la muerte como algo inevitable o al menos posible ante determinadas circunstancias. En base a este último reconocimiento, pudimos indagar el conocimiento infantil sobre el ciclo vital, en el que podría situarse a la muerte como uno de ellos —en todo caso esa era una hipótesis a verificar—. Con esta nueva apertura, abordar luego, el problema de la muerte humana no resultaba algo forzado —por ejemplo, «¿pasará lo mismo con las personas? ¿A las personas les puede suceder eso?»—

Asimismo, decidimos interrogar sistemáticamente acerca de las experiencias previas con muertes animales y humanas. Este aspecto lo consultamos antes con los padres para no entrevistar a niños en proceso de duelo. Sin embargo, resultaba interesante indagar a los propios niños sobre sus experiencias; especialmente luego de habernos encontrado, en la muestra anterior, con la frecuente comunicación espontánea de este tipo de vivencias.

---

[56] El uso de animales en pruebas proyectivas, en narraciones diagnósticas o de investigación científica con niños está justificado por muchas razones, relacionadas principalmente con la identificación y la proyección. En una conferencia pronunciada en 1943, Bender y Rapoport afirmaban con lucidez que «la recurrencia de figuras animales en las fobias infantiles, en el totemismo, en los mitos y en las fábulas, indica que los animales tienen ciertos atributos que le proporcionan al psiquismo humano un excelente medio para el desplazamiento de tendencias reprimidas» (Bender & Rapoport, 1944, p. 521. [t]).

Por otro lado, considerando el desequilibrio entre la producción de argumentos de los niños de los extremos etarios de la muestra piloto, decidimos introducir el pedido de una producción gráfica a fin de contar con otro recurso simbólico para la representación de ideas sobre la muerte (sobre el papel del dibujo en las entrevistas clínicas y sus fundamentos teóricos ver el § 2.2 del capítulo II). Esta decisión se apoyó en la necesidad de contar con materiales para protocolizar menos heterogéneos que los arrojados por los intercambios discursivos. El dibujo, según nuestra hipótesis, facilitaría la comparación de las representaciones de los niños más pequeños con las de los más grandes.

No reiteraremos aquí las razones teóricas que permiten ver en el dibujo un recurso simbólico en el marco de una entrevista, ni las razones que legitiman la combinación de recursos orales y figurativos, aunque sí recordaremos que lo esencial de este momento gráfico en el contexto de nuestra entrevista no consiste en una suerte de traducción o copia del habla en marcas sobre un papel, sino en una forma de representación del pensamiento de la que siempre participa la interpretación del sujeto. Al respecto, la siguiente cita es elocuente:

> El mejor ejemplo que puede darse para justificar esta tesis [que el conocimiento no es una copia del objeto], es el estudio del dibujo mismo en el niño, dado que el dibujo, por definición, es una copia de un modelo. Ahora bien, lo que se observa en el niño es que este no dibuja lo que ve, sino que dibuja la idea que se hace, dibuja lo que sabe, es decir, su interpretación, y no el objeto tal y como es en tanto que observable perceptivo. (Piaget, 1977, [película, t]).

Es así que, próximos a finalizar la entrevista, les solicitamos a todos los niños que dibujaran «algo que tuviera que ver con lo que habíamos conversado», con la intención de encontrar allí nuevas representaciones sobre la muerte, expresadas en un nivel que tiene una lógica y características propias. El dibujo, en este momento, funcionó como cierre del encuentro.

En otro orden de cosas, constatamos en la totalidad de los casos menciones espontáneas al cielo y al alma para pensar la muerte. Inclusive en los casos de protocolos de niños con argumentos mayoritariamente materialistas

acerca de las causas, formas y concepciones de la muerte —por oposición a las concepciones «metafísicas» o sostenidas en los imaginarios religiosos acerca de la vida postmortem—. Metodológicamente, esto demandaba la indagación sistemática de estas nociones, ya que parecían elementos ineludibles de la argumentación infantil al momento de dar cuenta de la muerte. En particular, debíamos explorar la noción del alma como duplicación de lo vivo y la del cielo como descripción del espacio o lugar en el que se habita o existe después de la muerte, en todos los niños, incluidos los de familias ateas. No obstante, en ese momento disponíamos de información asistemática acerca de las creencias religiosas de las familias de los niños.

Respecto de la organización de las preguntas, sostuvimos los ejes mencionados en el estudio piloto 1, e intentamos reconocerlos en las producciones gráficas, de manera un tanto intuitiva.

Síntesis del estudio piloto 2		
	Notas / Consideraciones favorables	**Obstáculos observados**
Muestra	n=16 (8 varones y 8 mujeres) de 4 a 11 años de edad, 2 niños por año considerado. Padres alfabetizados. Sectores socioeconómicos medios de La Plata y Buenos Aires. Escuelas laicas y religiosas.	-Se confirma la dificultad de entrevistar productivamente a los menores de 5 años. -No se observan diferencias entre los conocimientos de los niños de 10 y 11 años.
Apertura de la entrevista	-A través de la interrogación sobre las mascotas y pasaje al problema de la muerte humana.	
Preguntas organizadoras/ cierre	-Se reutilizan los 5 ejes del estudio piloto 1. Todos se mostraron productivos y dieron cuenta de diferentes observables. Para ajustar el lenguaje se tuvieron en cuenta las respuestas de los niños de la muestra piloto 1, a las preguntas exploratorias. -Se pregunta sistemáticamente por las experiencias previas con la muerte animal y humana. -Se confirma el predominio de las referencias acerca del cielo, el paraíso y otras representaciones espontáneas que indican un contenido relevante para indagar las ideas sobre una existencia post mortem.	-No está claro si las referencias al cielo parten todas de una idea astronómica del paraíso. -No hay preguntas específicas que se orienten a la indagación de las ideas sobre el más allá de la muerte. -No disponemos de datos claros acerca de las creencias religiosas de las familias de pertenencia. El tipo de escuela (laica o religiosa) es insuficiente para analizar las referencias al más allá de la muerte.

Síntesis del estudio piloto 2		
	Notas / Consideraciones favorables	**Obstáculos observados**
Duración de la entrevista Utilización de materiales/recursos	-Entrevistas de 30 minutos, en promedio. -Se incluye una producción gráfica final referida al tema de la conversación mantenida.	 -Solicitar el dibujo al finalizar la entrevista deja sin explorar aspectos relevantes de la producción gráfica.

Figura 19 *- Síntesis del estudio piloto 2*

4.3.3 Estudio piloto 3

Considerando la indistinción entre las respuestas de los niños de 10 y 11 años de edad, así como la dificultad para sostener la entrevista con niños de 4, decidimos restringir la muestra al rango de los 5 a los 10 años de edad, quedando integrada por 12 participantes —nuevamente, 2 representantes de cada año, con varones y mujeres en iguales cantidades—. La región y el sector socioeconómico de los participantes se mantuvieron iguales a los de los estudios anteriores.

En este tercer estudio se modificaron diversos aspectos que mencionaremos, aunque cuatro fueron los objetivos principales.

En primer lugar, establecer definitivamente una estrategia de apertura apelando a las mascotas. Para ello estudiamos detenidamente las preguntas que resultaron más o menos productivas, así como los términos usados, hasta alcanzar una fórmula relativamente constante para la presentación de la entrevista y el acceso al tema. La referencia a las mascotas fue, además, una oportunidad para preguntar por lo que puede o no puede morirse y qué implica morir en cada caso mencionado. Las respuestas a este problema del rasgo definitorio de lo vivo nos mostraron que el movimiento es un observable fundamental que debía ser indagado en todos los casos.

En segundo lugar, decidimos desplazar la fase del dibujo, del final hacia la mitad de la entrevista. Por un lado, como intento de solución al problema que generaba no interrogar sobre las producciones gráficas. Por otra parte, porque si bien observábamos que el dibujo funcionaba como sintetizador de las ideas principales acerca de la muerte o como una representación de otro orden,

también podría actuar como nuevo material sobre el cual repreguntar para continuar con la entrevista. Por ello, en lugar de concluir con la producción gráfica, decidimos solicitarla luego de haber preguntado sobre los cinco ejes mencionados anteriormente, para seguir adelante con la entrevista, volviendo sobre las ideas del niño, pero a partir del material gráfico. Situado de esta manera, el dibujo permitió relanzar la entrevista, apoyada en la representación visual.

Un tercer aspecto modificado fue la indagación sistemática acerca del más allá de la muerte. Efectivamente, los ejes utilizados como orientadores no contemplaban las creencias y representaciones sobre el después de la muerte, algo que en las muestras anteriores encontramos con insistencia. No sólo en el grupo de los niños religiosos, sino en los de familias agnósticas y ateas, las ideas sobre el cielo, los espíritus, así como otras representaciones religiosas y populares, eran utilizados para responder a nuestras preguntas. Es así que ensayamos un conjunto de preguntas específicas para explorar esta dimensión, poniendo a prueba algunas protocategorías de análisis correspondientes.

En función de lo anterior, y, en cuarto lugar, *añadimos una entrevista a los padres* de los niños. Para obtener el consentimiento informado y las referencias acerca de un posible duelo en los niños, conversábamos con los padres brevemente, antes de ver a sus hijos. Este procedimiento lo realizamos desde el primer estudio. Pero en este momento decidimos realizar una entrevista más detallada y metódica, luego de entrevistar a sus hijos. Las preguntas a los padres giraron en torno a dos cuestiones: las creencias religiosas y las prácticas familiares rituales —referidas o no a la muerte—, por una parte, y las experiencias de los niños con la muerte humana o animal. En este último caso no nos limitamos a preguntar cuándo había tenido lugar la vivencia de una muerte; hicimos foco en las reacciones infantiles —preguntas, actitudes, exploraciones— y las actitudes y respuestas ofrecidas por los padres.

Además de estos cuatro aspectos, que fueron una respuesta directa a los obstáculos observados en la muestra anterior, introdujimos algunas variaciones a fin de poner a prueba nuevas hipótesis que formulamos en base a nuestra

propia experiencia y a la revisión bibliográfica de nuevas investigaciones análogas.

De las respuestas basadas en representaciones «populares» —el alma, los espíritus, dios, el cielo— intentamos conocer el grado de consciencia del niño sobre su fuente. Una pregunta que usamos para ello fue «¿eso quién te lo dijo/enseñó/contó?» o «¿cómo lo aprendiste?». Esta pregunta fue relevante al momento de considerar la invisibilización que tiene en el desarrollo el proceso de apropiación de la ideología o las significaciones del contexto, como se plantea en el análisis de los resultados.

Al interrogar sobre la universalidad de la muerte, desdoblamos la pregunta correspondiente en otras dos nuevas. Además de preguntar «¿todos se mueren?», usamos la variante más enfática «todos-todos» —por ejemplo, «¿todos-todos se mueren?» o «¿se mueren todos-todos o todos-algunos?»—. Esta repetición de la palabra «todos» mostró ser notablemente eficaz para explorar un aspecto lógico que en la infancia no tiene correspondencia verbal clara, es decir, la cuantificación[57].

En este estudio piloto, por otra parte, pensamos que la vejez o el ciclo vital en su conjunto podían no ser un observable para todos los participantes. Por este motivo, indagamos la comprensión de las transformaciones de las personas en el tiempo, a fin de explorar de qué manera la organización del tiempo y la comprensión de los cambios participan de la noción de muerte.

Respecto del cierre, el cambio de ubicación del dibujo nos llevó a buscar una nueva puntuación final. La función de síntesis sumaria que cumplía el dibujo fue reemplazada con una pregunta dirigida a indagar el grado de conceptualización de la noción de muerte. Luego de preguntar por los ejes que refieren a los subcomponentes nocionales del fenómeno complejo de la muerte, buscamos cambiar la dirección analítica hacia la condensación. De este modo, ensayamos un cierre de la entrevista con dos preguntas: a) «Contame qué es lo primero que se te ocurre con la palabra muerte»; b) «Después de todo lo que

[57] Algo equivalente se observa en los niños que se refieren a los «vivos», a los «muertos-vivos» y a los «muertos-muertos».

conversamos, ¿qué es, para vos, la muerte?». Ambas apuntan a relevar qué es lo que el niño privilegia de todo el material aportado en la entrevista y apelan a una estrategia usual en la indagación de las significaciones del contexto. La primera es una pregunta que conduce a una asociación relativamente libre, —que se puede expresar, además, con una imagen, con el silencio o una evasión, entre otras variantes no verbales—. La segunda, exige una elaboración conceptual mayor porque apela a la toma de consciencia de los elementos transversales a los subcomponentes nocionales que integran la noción de muerte.

Síntesis del estudio piloto 3		
	Notas / Consideraciones favorables	**Obstáculos observados**
Muestra	n=12 (6 varones y 6 mujeres) de 5 a 10 años de edad, 2 niños por año considerado. Padres alfabetizados. Sectores socioeconómicos medios de La Plata. Escuelas públicas laicas y privadas laicas y religiosas.	-No está claro si los grupos agnóstico o de familias con creencias contradictorias pueden ser agrupados con los ateos, con los creyentes o si configuran un tercer grupo independiente.
Apertura de la entrevista	-Apertura a través de la interrogación sobre las mascotas y pasaje al problema de la muerte humana. -Se establecen las formulaciones y los términos más efectivos para la exploración del punto de vista infantil.	-Se tratan como equivalentes las experiencias y las informaciones sobre muertes cercanas. Se deben construir preguntas específicas que distingan las categorías, aquí indiferenciadas, de «experiencias con la muerte» y «conocimientos sobre la muerte»
Preguntas organizadoras/ cierre	-Se pregunta por los 5 ejes, por las experiencias o conocimientos de muertes animales o humanas cercanas y se añaden preguntas sistemáticas sobre el después de la muerte. -Se incluye la forma «todos-todos» para preguntar sobre la universalidad. -Se pregunta por el origen o fuente de una creencia. -Se indaga la comprensión del ciclo vital y el lugar de la vejez en él. -Se cierra la entrevista con dos preguntas de síntesis.	-Las entrevistas más extensas mostraron que las contrargumentaciones son mejor toleradas al final que al comienzo de la entrevista. Al comienzo resultan en detenciones o aceptaciones pasivas de los argumentos contrarios ofrecidos. Parecen ser un obstáculo al *rapport*, al menos al inicio.
Duración de la entrevista	-Entrevistas de 40 minutos, en promedio.	
Utilización de materiales/recursos	-La fase de producción gráfica se ubica en la mitad de la entrevista. Relanza la producción, sostiene el interés, ofrece nuevos materiales sobre los que interrogar.	-Los dibujos relanzan la producción y permiten interrogar por los sentidos atribuidos al material gráfico. Pero no están claras las categorías y dimensiones a tener en cuenta en el dibujo, que hasta este momento fue tratado como «un discurso visual».

Figura 20 *- Síntesis del estudio piloto 3*

4.3.4 Estudio piloto 4

Para el cuarto estudio piloto se constituyó nuevamente una muestra intencional, integrada por 12 niños, con iguales características poblacionales que en las anteriores exploraciones.

Uno de los asuntos que se había hecho evidente en el sondeo anterior era la falta de un criterio para la clasificación de los niños de familias ateas, agnósticas y contradictorias o mixtas. Se trata de un problema esencialmente categorial, aunque también toca aspectos metodológicos, porque lo que necesitábamos determinar era el tipo de preguntas específicas que nos servirían para juzgar la pertenencia a cualquiera de las categorías postuladas.

Esta cuestión fue resuelta a través de las entrevistas a los padres, donde indagamos con mayor detalle las prácticas y las creencias religiosas de las familias. Respecto de las prácticas en torno a la muerte, y en contra de nuestra suposición, nos encontramos con el hecho que al momento de tener que dar cuenta de una muerte a un hijo, las familias agnósticas se comportaban de la misma manera que las ateas. Esta constatación nos llevó a distribuir la población participante en dos grupos, creyentes y no creyentes, como mencionamos en el § 4.1.2.

Desde el punto de vista del manejo de la entrevista, habíamos notado que las contrargumentaciones iniciales tenían un efecto paralizante que disminuía con el transcurso de la entrevista. Decidimos, entonces, ofrecer la menor cantidad de contrargumentaciones durante la primera parte de la entrevista, reservándolas para el momento posterior a la realización del dibujo. Esta elección mejoró la dinámica y la confianza inicial del entrevistado para ofrecer sus ideas originales.

Para la apertura, intentamos plantear el tema en la misma presentación con la que encuadrábamos nuestra presencia. Usando una fórmula típica de las entrevistas clínicas —«estoy estudiando qué piensan los niños sobre la muerte…»—, anticipamos el tema sobre el que giraría nuestra conversación. Teniendo en cuenta que la totalidad de los niños de las investigaciones previas habían mostrado la tematización lograda en torno a la muerte, intentamos con

la mitad de los casos del estudio introducir el tema de manera directa. Esta decisión fue descartada por dos razones: el efecto inhibitorio y el sesgo artificial que provocaba la presuposición de lo que nosotros supuestamente queríamos escuchar. Sobre lo primero, fue evidente el desencanto o parálisis que generaba en los participantes la presentación del tema. De algún modo la entrevista, que en casi todos los casos era esperada con ansiedad y curiosidad, se transformaba en «algo feo». Esta apreciación la hicimos a partir de aspectos actitudinales y gestuales más que discursivos, aunque también se vio alterada la comunicación en la apertura. Respecto del sesgo, se hacía notable, especialmente en el dibujo, el deseo del niño por cumplir o satisfacer nuestro interés declarado. Los dibujos de estos casos representaban los clisés sobre la muerte —cruces, tumbas, esqueletos—, aunque estos elementos no tuvieran ninguna relación con lo que habíamos estado conversando hasta el momento de la producción gráfica.

Otro de los objetivos de este estudio consistió en poner a prueba los efectos de la distinción entre las «experiencias» con la muerte, entendidas como vivencias cercanas, y los «conocimientos» sobre la muerte. En el primer caso, esperábamos encontrar el relato y las ideas motorizadas por las experiencias vividas en torno a un fallecimiento animal o humano. En el segundo caso, al tratarse de una información de segunda mano, sin participación de las prácticas relacionadas directamente con el tratamiento del cuerpo muerto, las ideas podrían tener otro tipo de orientación, tal vez mucho menos relacionadas con los aspectos físicos de la muerte. Para evaluar este punto, realizamos preguntas de exploración específicas acerca de estas dos formas de acercamiento al tema —la experiencia y el conocimiento—, apoyándonos en el caso concreto referido por el niño.

Respecto del dibujo, modificamos la forma de relanzar la exploración en la segunda parte de la entrevista. En lugar de preguntar por lo representado en la hoja, les propusimos que inventaran una historia que nos contara qué es lo que sucede en el dibujo. Esta estrategia fue útil en algunos casos, pero no en todos, ya que algunos dibujos poco escénicos —casi siempre los de los niños más grandes— no se prestaban para la historización.

Al explorar los ejes que desde un comienzo estructuraron nuestros interrogantes, introdujimos algunas nuevas subpreguntas. Para las ideas sobre la *irreversibilidad* de la muerte añadimos algunas que tuvieran en cuenta la espacialidad o relocalización y no solamente la reactivación posible o imposible de las características vitales. Por ejemplo: «¿si una persona muere y no ha sido enterrada en su tumba por mucho tiempo, puede convertirse en una persona viva de nuevo?» o bien, «¿si la persona muere y desaparece, podemos ir a buscarla y hacerla vivir?». Gracias a estos tanteos erráticos con el tema de la espacialidad accedimos gradualmente, como veremos luego, a formular categorías de análisis y preguntas específicas sobre la localización de los muertos.

Por otra parte, en el eje de la *cesación de las funciones*, además de explorar la creencia en la subsistencia total o parcial de actividades, preguntamos sobre las necesidades de la persona muerta: «cuando una persona está muerta... (i) ¿necesita alimentos?; (ii) ¿necesita ir al baño?; (iii) ¿necesita del aire?; (iv) ¿necesita agua? ...».

En cuanto al más allá de la muerte, que hasta este estudio habíamos considerado como una forma de extensión total, parcial o nula de la vida, distinguimos dos áreas de exploración: la persistencia de capacidades físicas y la persistencia de capacidades mentales.

Para la finalización de la entrevista, mantuvimos las preguntas de síntesis incorporadas en el estudio anterior.

Síntesis del estudio piloto 4		
	Notas / Consideraciones favorables	**Obstáculos observados**
Muestra	n=12 (6 varones y 6 mujeres) de 5 a 10 años de edad, 2 niños por año considerado. Padres alfabetizados. Sectores socioeconómicos medios de La Plata. Escuelas públicas laicas y privadas laicas y religiosas. -Distinguimos do grupos: creyentes (religiosos) y no creyentes (ateos y agnósticos).	

Síntesis del estudio piloto 4		
	Notas / Consideraciones favorables	**Obstáculos observados**
Apertura de la entrevista	-Apertura a través de la interrogación sobre las mascotas y pasaje al problema de la muerte humana con una mitad de los casos. -Presentación explícita del tema de investigación con la otra mitad de los casos.	-La presentación explícita del tema resulta inhibitoria y restringe las respuestas de los niños en función de un presunto interés del entrevistador.
Preguntas organizadoras/ cierre	-Se pregunta por los 5 ejes, por las experiencias y por los conocimientos (separadamente) de muertes animales o humanas cercanas y se añaden preguntas sistemáticas sobre el después de la muerte. -Se disminuye la cantidad de contrargumentaciones durante la primera parte de la entrevista (antes del dibujo). -Se añaden preguntas específicas acerca de la irreversibilidad y la cesación de las funciones. -Se solicita la invención de una historia a partir del dibujo. -Se explora la persistencia post mortem de las capacidades físicas y mentales. -Se cierra la entrevista con dos preguntas de síntesis.	-No todos los dibujos admiten la elaboración de una historia. -¿Las preguntas sobre una de las capacidades condiciona las respuestas sobre la otra? ¿La creencia en la persistencia de capacidades de un tipo conduce a admitir la persistencia de capacidades de otro tipo? Se requiere de una prueba en espejo (físico-mental, mental-físico) para evaluar esta posible incidencia.
Duración de la entrevista	-Entrevistas de 40 minutos, en promedio.	
Utilización de materiales/recursos		

Figura 21 *– Síntesis del estudio piloto 4*

4.3.5 Estudio piloto 5

Con el último sondeo piloto definimos el instrumento de indagación y muchas de las categorías de análisis que, paralelamente, fuimos construyendo para acceder a las ideas infantiles sobre la muerte.

La muestra intencional estuvo integrada por 12 niños, con iguales características poblacionales y de distribución de sexos que en las anteriores exploraciones.

Los aspectos conservados de los estudios previos fueron los siguientes. La apertura se realizó apelando a las mascotas, como la variante piloto 3, descartando la presentación explícita del tema. Una vez iniciada la exploración del tema de la muerte humana a través de las preguntas correspondientes a los cinco ejes, se solicitaba el dibujo, para luego relanzar la entrevista a partir del material gráfico.

En esta ocasión pusimos a prueba un problema relacionado con la persistencia de las capacidades físicas y mentales de los muertos. En efecto, no quedaba claro si los aspectos físicos y los mentales configuraban dos órdenes de observables independientes ni si la supuesta diferenciación de ambos dominios obedecía a los efectos de nuestras preguntas y al orden en el que eran formuladas.

Con la muestra del estudio anterior comenzábamos interrogando por las capacidades físicas de los muertos —«¿puede comer/moverse/sentir/…?»—, para luego preguntar sobre las capacidades mentales —«¿puede pensar/tener ideas/recordar…?»—. Los niños que postulaban una continuidad o conservación de las capacidades físicas eran proclives a afirmar que los aspectos mentales también se conservaban o seguían existiendo más allá de la muerte. ¿Se acepará del mismo modo la continuidad física y mental si se comienza al revés, interrogando por la continuidad mental? ¿Los aspectos mentales de la existencia, mucho más abstractos que los aspectos físicos, se reconocerán existiendo luego de la muerte, si no se pregunta primero por la continuidad de los aspectos físicos? ¿O existe una suerte de inercia en el pensamiento que tracciona las respuestas hacia la aceptación de ciertas continuidades luego de haber aceptado otras?

Para intentar resolver este problema dividimos la muestra en dos mitades: con un grupo comenzamos preguntando por el destino de los pensamientos y aspectos mentales de una persona muerta; con el otro grupo, comenzamos explorando la continuidad preguntando por el destino de las capacidades motoras y sensoriales. No encontramos ninguna diferencia entre ambos.

Por otro lado, pusimos a prueba ciertas preguntas específicas sobre el conocimiento del cuerpo antes y después de la muerte, sobre los observables

del cuerpo y sobre las prácticas de inhumación, mencionadas por algunos niños. Particularmente, nos interesaba el conocimiento de las prácticas de entierro y la relación de estas con el «aniquilamiento de la sustancia» que se constata en las ideas infantiles sobre la disolución de los solutos en solventes (Piaget & Inhelder, 1941).

Respecto del cierre de la entrevista, a las preguntas de síntesis final que habíamos incorporado en los estudios piloto 3 y 4, agregamos otras dos: i) «¿qué pasaría si la gente no se muriera nunca?»; ii) «¿para qué sirve la muerte?». Ambas se dirigían a sondear las razones y motivaciones que subyacen a la *inevitabilidad* y la *universalidad*, dos de los subcomponentes nocionales más tempranos en el desarrollo y menos justificados por los niños. No obstante, como veremos en el diseño final del instrumento, estas preguntas no se mantuvieron para todos los niños de la muerta definitiva y sólo se formularon en algunos casos que lo habilitaban. En este estudio piloto resultaron improductivas y para los niños de 5 a 7 años fueron desconcertantes —no obtuvimos respuestas—.

Estas variaciones y el mejor manejo de la situación de entrevista —especialmente al momento de contrargumentar apelando a las expresiones reales de los niños de los estudios previos—, extendió la duración de los encuentros, en promedio, hasta unos 60 minutos.

Síntesis del estudio piloto 5		
	Notas / Consideraciones favorables	**Obstáculos observados**
Muestra	n=12 (6 varones y 6 mujeres) de 5 a 10 años de edad, 2 niños por año considerado. Padres alfabetizados. Sectores socioeconómicos medios de La Plata. Escuelas públicas laicas y privadas laicas y religiosas. -Distinguimos do grupos: creyentes (religiosos) y no creyentes (ateos y agnósticos). -Dividimos la muestra en dos mitades para poner a prueba el efecto de la inversión en la indagación de la continuidad de aspectos físicos y mentales luego de la muerte.	-No se encontraron diferencias entre las dos mitades respecto de las ideas sobre la continuidad de aspectos físicos y mentales en las personas muertas

Síntesis del estudio piloto 5		
	Notas / Consideraciones favorables	**Obstáculos observados**
Apertura de la entrevista	-Apertura a través de la interrogación sobre las mascotas y pasaje al problema de la muerte humana con una mitad de los casos. - Se elimina la presentación explícita del problema en la apertura.	
Preguntas organizadoras/ cierre	-Se pregunta por los 5 ejes, por las experiencias y por los conocimientos (separadamente) de muertes animales o humanas cercanas y se añaden preguntas sistemáticas sobre el después de la muerte. -Se añaden preguntas específicas acerca del cuerpo humano y sus órganos observables. -Se añaden preguntas sobre el conocimiento o experiencia con prácticas de inhumación. -Se indaga la relación entre el entierro y la desaparición del cuerpo de la persona muerta. -Se explora la persistencia post mortem de las capacidades físicas y mentales. -Se cierra la entrevista con dos preguntas de síntesis y dos dirigidas a indagar las razones de la inevitabilidad y universalidad de la muerte	-No están claras las relaciones entre la cesación de las funciones orgánicas y otros argumentos esgrimidos para explicar la muerte, como la desaparición o la relocalización. ¿Son independientes? ¿Hay relación genética o modulación entre ellos?
Duración de la entrevista	-Entrevistas de 60 minutos, en promedio.	
Utilización de materiales/recursos		

Figura 22 *- Síntesis del estudio piloto 5*

Las conclusiones de este estudio se vieron reflejadas en el establecimiento del diseño definitivo, del que trataremos en el siguiente parágrafo.

4.4 Diseño definitivo de la entrevista clínico-crítica con niños

El diseño definitivo de la entrevista con niños se compone de cinco fases sucesivas: *i) apertura y acceso al tema; ii) introducción del tema de la muerte humana y exploración; iii) dibujo; iv) indagación basada en el dibujo; v) cierre*. Cada una de estas fases se caracteriza por los objetivos específicos que persigue y por la lógica que las organiza. Más allá de esta distinción en cinco fases, podemos caracterizar otros dos grandes momentos, atendiendo a la modalidad de representación predominante en cada uno: un momento *verbal* y otro *gráfico*, situado este último en el punto medio de la entrevista.

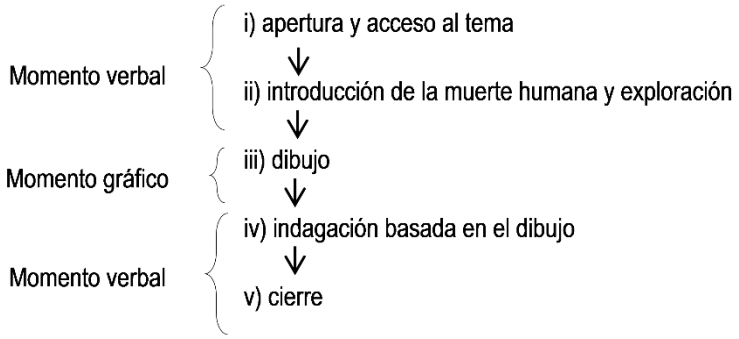


Figura 23 *— Momentos de la entrevista con niños*

Aquí, solamente mencionamos cada una de las fases, sus objetivos y sus fundamentos. El esquema detallado de la entrevista, con las preguntas orientativas y las estrategias a seguir en cada momento, se puede consultar en el Anexo D.

i) La entrevista comienza con una presentación del entrevistador, una breve explicación del objetivo del encuentro y de un pedido explícito de colaboración. Como parte de la apertura y establecimiento del encuadre, se le pregunta al niño su edad y a qué grado escolar o sala del jardín de infantes asiste. Para la introducción del tema, se apela, como quedó establecido en el estudio piloto, a la referencia a las mascotas: se le pregunta si le gustan los animales y si tiene o conoce alguno. La experiencia nos muestra que es muy raro que en estos intercambios iniciales no se presente espontáneamente el tema de la muerte. Si eso no ocurre, se sigue la vía de la presentación de argumentos y contrargumentos referidos a niños hipotéticos (ver figura D1 del Anexo D). Aun existiendo varias respuestas posibles, siempre se debe llegar, de uno u otro modo, a la mención de la muerte animal como primer acercamiento al tema de la muerte, evitando las respuestas sugeridas y reutilizando los términos privilegiados por el niño.

ii) Una vez introducido el tema de la muerte animal en la entrevista, se indagan los conocimientos sobre la muerte humana, apelando a los argumentos del niño en su tematización de la muerte animal. En esta fase de la entrevista se

busca explorar el conocimiento del niño sobre tres grandes áreas temáticas que constituyen el núcleo de la investigación y se encuentran representadas por las dimensiones del análisis categorial *B* —experiencias, conocimientos y prácticas con los muertos y el cuerpo humano—; C —ontología y comprensión de la muerte— y D —las nociones acerca del después de la muerte— (más adelante nos referiremos al sistema categorial utilizado, en el § 4.6.1). En acuerdo con la perspectiva que ve en la comprensión de la muerte una noción compleja integrada por un conjunto de subnociones, se busca indagar en este momento de la entrevista, la comprensión del niño sobre la *irreversibilidad*, la *cesación de las funciones vitales*, la *causalidad de la muerte,* la *universalidad*, y la *comprensión de la muerte como un momento final del ciclo vital*. Cada uno de estos núcleos de exploración supone la utilización de la misma dinámica dialéctica del método clínico: se debe pedir una justificación de la respuesta y contrargumentar apelando a la opinión contraria formulada por un niño hipotético de igual edad y sexo del entrevistado. Por otra parte, la indagación de cada núcleo no sigue un orden prefijado. La secuencia se debe ajustar al decurso de la entrevista, utilizando las respuestas de los niños como una oportunidad para circular por los ejes previstos, en diferentes direcciones.

iii) La fase de dibujo se inicia luego de realizar una indagación orientada por las tres dimensiones mencionadas. La indagación anterior demanda del niño un esfuerzo de reflexión y toma de conciencia que contrasta con el matiz lúdico que presenta la actividad de este momento. La invitación a dibujar se realiza a través de una consigna relativamente abierta: dibujar *algo que tenga que ver con lo que estuvimos conversando.* Para esto, se le entregan al niño una hoja en blanco y 12 marcadores de colores.

En el capítulo referido al marco teórico hemos dedicado un apartado especial a la revisión del estatuto del dibujo en el marco de las entrevistas con niños. La discusión de los usos consagrados del dibujo en psicología nos condujo a adoptar una perspectiva que trascendiera la clásica y discutible concepción del dibujo infantil en términos de expresión plástica de un lenguaje oral todavía insuficiente. No obstante, las producciones gráficas de los sujetos entrevistados pueden ser simultáneamente el objeto de diferentes tipos de análisis, al igual

que cualquier otro material considerado. En el marco de nuestra entrevista con niños, el dibujo adquiere una significación metodológica particular. Existen al menos tres razones de peso —además de las que ya mencionamos al referirnos al estudio piloto— para introducir en el diseño definitivo, una fase de producción gráfica.

En primer lugar, el dibujo funciona simultáneamente como sintetizador de algunas ideas acerca de la muerte —su aspecto metacognitivo—, y como representación sincrónica con una legalidad que le es propia. En este sentido, sirve como nuevo material sobre el cual repreguntar para continuar con la entrevista. A su vez, el dibujo introduce una dimensión expresiva que en la investigación con niños resulta inestimable, porque relanza la producción narrativa e introduce nuevos elementos semióticos. Ese nuevo material debe ser trabajado de la misma manera que en la primera parte de la entrevista. Es decir, utilizando el dibujo como soporte, se deben rastrear las ideas del niño sobre las dimensiones mencionadas anteriormente. La diferencia fundamental con la exploración puramente verbal consiste en que aquí se dispone de un material estructurado, sincrónico y espacializado, en base al cual realizar las indagaciones.

En segundo lugar, el dibujo es especialmente útil con los niños más pequeños, ya que, si bien estos disponen de recursos gráficos notablemente menos desarrollados que los de los niños mayores de nuestra población, les permite apelar a otra vía de representación que, al mismo tiempo, extiende los límites del lenguaje hablado hacia otro terreno semiótico.

Finalmente, la ubicación del dibujo en el punto medio de la entrevista permite satisfacer dos requisitos metodológicos cruciales para el mantenimiento de la dinámica: relanzar la indagación con un nuevo material, sin tener que insistir en los argumentos de la fase verbal anterior, por un lado, y sostener la atención y el *rapport* en el momento en el que el que ambos aspectos comienzan a debilitarse.

iv) Una vez finalizado el dibujo, se lo utiliza para comenzar una nueva fase de indagación, apoyada ahora en el material gráfico. Con el o los dibujos sobre la mesa, se le pregunta al niño qué es lo que dibujó (*contame qué dibujaste; cómo*

se relaciona esto con lo que conversamos antes; qué tiene que ver esto con lo que conversamos), esperando que nos describa su producción, y preguntando por los detalles que pudieran resultar poco claros o interesantes. La guía para la indagación es la misma que la que orientó el momento verbal de las dos primeras fases. En este caso hay dos novedades que debemos considerar.

La primera es el dibujo mismo, que impone ciertas condiciones a las ideas sobre el tema. Los dibujos figurativos se suelen corresponder con ideas escénicas de acontecimientos de muerte o de alguna forma de existencia post mortem. Los dibujos menos figurativos o abstractos suelen asociarse a ideas sobre la existencia, Dios, los valores en juego o con representaciones de contradicciones cognitivas (ver Anexo A). En cualquier caso, los argumentos de esta fase encuentran una relación con la producción gráfica, tanto con su arista semántica como con la organización formal espacial. Las posiciones relativas de los objetos dibujados —el cielo, la tierra, los personajes y los objetos, el ordenamiento espacial de las causas atribuidas a los hechos acontecidos en el dibujo o la disposición de los cuerpos y los órganos—, son aspectos específicos del dibujo que no tienen una «traducción» directa en el lenguaje hablado. Al mismo tiempo, el uso de los colores, las expresiones —logradas o intentadas—, los gestos y el matiz afectivo general, son aspectos semánticos que enriquecen la fase verbal (Cox, 2006).

Además del dibujo, en esta fase se dispone de los argumentos inicialmente ofrecidos, los cuales se retoman para evaluar su sistematicidad, coherencia y estabilidad.

Utilizando el dibujo, entonces, se indagan las experiencias, los conocimientos y las prácticas con los muertos y el cuerpo humano, las nociones acerca del después de la muerte, así como la irreversibilidad, la cesación de las funciones vitales, la causalidad, la universalidad, y la comprensión del ciclo vital. Para ello, es imprescindible que el entrevistador retome las ideas del niño con diversos fines: a) contrastarlas con lo dibujado; b) utilizarlas como contrargumentos de los nuevos argumentos ofrecidos; c) para explorar nuevamente a partir de la lógica propia de la representación gráfica.

v) La entrevista se cierra con dos preguntas:

a) ¿Qué es lo primero que se te ocurre con la palabra muerte?

b) Después de todo lo que conversamos ¿qué es, entonces, para vos, la muerte?

Ambas interrogaciones apuntan a relevar qué es lo que el niño privilegia de todo el material emergente de la entrevista.

La primera es una pregunta que conduce a una asociación relativamente libre, que puede promover una imagen, una palabra o simplemente silencio, como respuesta. Es un recurso frecuente en los estudios etnográficos y en la metodología de la psicología social interesada en las representaciones sociales de un grupo (Wagner et al., 1999).

La segunda pregunta implica una elaboración conceptual mayor sobre lo anterior, exige una explicitación y un esfuerzo de abstracción acerca del entendimiento del tema y una síntesis sobre la disposición general y el tono afectivo que despierta la temática (ver el tratamiento de esta pregunta en Coutinho, 2005; Nicolli & Mortimer, 2014; Silva, 2006).

Finalmente, se debe preguntar al niño si nos permite quedarnos con el dibujo que hizo y se le agradece su colaboración.

4.5 Diseño definitivo de la entrevista a padres

En acuerdo con la perspectiva de investigación adoptada, en la que se resitúa la acción del sujeto de conocimiento en una trama de significaciones socialmente compartidas, se elaboró un modelo de entrevista a padres, semiestructurada, para determinar los aspectos contextuales de la producción de ideas infantiles y algunas de las fuentes de sus representaciones (Wagner et al., 1999). En términos generales, esta entrevista intenta contribuir a una primera aproximación al contexto de relaciones sociales de las que participa el niño (Jovchelovitch, 2000; Nunes, 1999). En este sentido, la entrevista a padres se diseñó pensando en las entrevistas clínico-críticas administradas a los niños y, en particular, con el objetivo de clarificar aquellas dimensiones culturales que impregnan las representaciones infantiles y no se explican por la relación interna que los argumentos y términos mantienen dentro de cada protocolo. Así, la entrevista está orientada a examinar dos dimensiones:

a) *aspectos socioculturales:* nivel educativo de los padres, ocupación, tipo de escuela a la que asiste el niño (pública, privada religiosa o laica y características generales) y prácticas relacionadas con creencias religiosas;

b) *actitud familiar ante la muerte*: se busca explorar la explicación, creencia o racionalización predominante en el grupo, al momento de tener que comunicar una muerte a un niño de la familia. Con este propósito, se propone a los padres que narren la explicación que han dado, o darían al niño en caso de tener que hacerlo, de alguna experiencia con una muerte humana cercana. Esta estrategia pretende indagar las significaciones familiares compartidas sobre la muerte y el después de la muerte, como un primer nivel de acercamiento a las representaciones sociales.

El contacto con los padres se realiza en dos momentos: antes y después de entrevistar a los niños. El primero, se dirige a informar sobre nuestro proyecto, solicitar la autorización correspondiente (ver Anexo J) y obtener información básica a fin de evaluar la satisfacción de los criterios mínimos para la realización de la entrevista a los niños; el segundo, consiste en la realización propiamente dicha de la entrevista a los padres (ver § 4.6.2).

La relativa apertura del formato semiestructurado permite que se retomen datos de las entrevistas realizadas con los niños —especialmente aquellos referidos a experiencias con la muerte—, así como diferentes particularidades no consideradas en el guión general. En todos los casos es necesario escuchar atendiendo en todo momento a la inclinación de los padres entrevistados, a satisfacer lo que ellos creen que el entrevistador busca —observado en el estudio piloto—. Esta búsqueda de cumplimiento y ajuste se debe eludir o al menos no promover. Un recurso para ello consiste en que las preguntas de los entrevistados tendientes a sondear la perspectiva o posición del entrevistador sobre diferentes temas, no se respondan o se contesten con la mayor ambigüedad posible.

Teniendo en consideración estos aspectos, y luego de solicitar los datos filiatorios, así como la información de la edad y escuela del niño, la nacionalidad, nivel educativo y ocupación de los padres —datos personales y aspectos socioculturales—, la entrevista se dirige a explorar las creencias religiosas

familiares y las actitudes ante la muerte, por medio de las siguientes preguntas orientativas (para una presentación detallada del esquema de la entrevista, ver el Anexo E):

Exploración de las creencias religiosas:

- ¿Algún integrante de la familia es religioso o cree en algo?
- Si las creencias no son homogéneas en la familia, ¿quiénes se definen como creyentes y en qué creen?
- ¿Practican esas creencias? ¿De qué manera? [Además, indagar prácticas en torno a la muerte].
- Los miembros de la familia: ¿Han recibido formación religiosa en la escuela o en sus casas?
- ¿Creen en algo divino, superior, creador, o en la vida después de la muerte? ¿Qué hacen? [¿Hacen algo que dé cuenta de esa creencia?].
- ¿Qué piensan sobre la muerte los que no creen? [Agnósticos y ateos].
- ¿Algún integrante de la familia cree en algo distinto?

Indagación de experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con la muerte:

- ¿Los niños tuvieron experiencias o se les informó sobre una muerte cercana [humana o animal]? ¿Cómo reaccionaron, en caso de haber tenido la experiencia?
- [Los padres] ¿cómo se lo contaron? ¿Qué explicación o comentarios sobre esa experiencia les han ofrecido a los niños?
- [En caso de que los niños no hayan tenido esa experiencia] ¿Qué explicación o comentarios sobre esa experiencia le darían si sucediera?

4.6 Tipos de análisis realizados con el material recogido

Las entrevistas a los niños y a los padres se registraron de dos maneras complementarias. El audio se grabó para su transcripción posterior; al mismo tiempo, durante la entrevista, se anotaron diversos aspectos de la interacción no audibles —gestos, actitud general, secuencia de los elementos del dibujo de los

niños, interrupciones e hipótesis interpretativas—, así como datos personales y contextuales: i) apellido y nombre del sujeto, ii) edad y fecha de nacimiento; iii) fecha de la entrevista; iv) duración de la entrevista; v) lugar y consideraciones especiales sobre el ámbito en el que se desarrolló; vi) tipo de escuela a la que asistían los niños; vii) ocupación de los padres; viii) nombre del entrevistador.

Con el fin de analizar los registros de las 60 entrevistas a los niños, las transcribimos en un formato conocido como *protocolo* (Delval, 2001), que consiste en una tabla de dos columnas en la que se anotan literalmente las intervenciones del entrevistador a la izquierda y las respuestas del sujeto a la derecha. No se trata de una síntesis ni de una interpretación, sino de una versión escrita que se ajusta lo más fielmente posible a la oralidad, aun sabiendo que lo que se denomina *establecimiento* de un texto implica, inevitablemente, un cierto nivel de interpretación —por ejemplo, al colocar la puntuación, como mencionamos en § 4.2.1—. En este formato, a cada pregunta o intervención le corresponde una celda de la tabla y el texto aclaratorio secundario —lo no verbalizado durante el encuentro— se consigna entre corchetes. La transcripción protocolizada de las entrevistas, junto a los archivos digitales de los dibujos infantiles, constituyeron la materia prima para la categorización y el análisis (Ver Anexo F).

Antes de la aplicación de las categorías de análisis, a las que nos referiremos en los apartados siguientes, o durante el proceso mismo de categorización, se realizaron dos tipos de anotaciones marginales fundamentales: unas corresponden a los *aspectos metodológicos* y otras al *análisis del contenido* (Tau & Gómez, 2016). Las notas sobre los aspectos metodológicos refieren a fragmentos del protocolo y tienen por objetivo señalar los errores, sugerencias u omisiones en la dinámica de la entrevista. Estas observaciones son importantes durante el estudio piloto, al momento de categorizar las entrevistas o de extraer conclusiones del material disponible, atendiendo a los sesgos a los que puede conducir un uso inapropiado del instrumento. Por otra parte, las acotaciones correspondientes al análisis de contenido son ideas o intentos de vinculación entre los datos y la teoría, con un nivel interpretativo mucho más elevado que el de las categorías de análisis,

aunque menos fiable. Estas hipótesis o conjeturas emergentes de la lectura del material se validarán, finalmente, con el análisis categorial. En nuestro caso, esas anotaciones emergentes, así como la categorización de los protocolos con sus dibujos, se realizó con el programa informático de análisis cualitativo MAXQDA (ver § 4.6.3).

Por otra parte, las 60 entrevistas a los padres no se protocolizaron como las de los niños, sino que se «volcaron» en una grilla especialmente diseñada para contener las principales dimensiones de interés para nuestro análisis posterior (ver modelo en el Anexo G). Esta grilla ya supone un ordenamiento categorial puesto que, a diferencia de lo que sucede en un protocolo, donde se transcribe la entrevista completa, aquí los campos a completar operan una selección y reducción del material, deliberadas. En estas grillas se transcribieron fielmente algunas respuestas, mientras que otros datos fueron sintetizados o simplemente consignados con un código —como el nivel educativo alcanzado—.

A los protocolos de las entrevistas a niños, así como a las grillas correspondientes a las entrevistas a los padres, se les aplicó una metodología de análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000; Colás Bravo, 1998), y algunas reducciones estadísticas simples a fin de determinar recurrencias, patrones o sesgos específicos. A su vez, establecimos un sistema de categorías (Cáceres, 2003) que fue utilizado con las protocolos —incluidos los dibujos— y con las matrices correspondientes a las entrevistas a padres. El sistema de categorías utilizado, que detallaremos en § 4.6.1 y 4.6.2, fue elaborado, por aproximaciones sucesivas, en base a los resultados del estudio piloto, en un proceso que es altamente creativo (Krippendorf, 1990; Valsiner, 2006). Para su desarrollo, inicialmente postulamos protocategorías de análisis elaboradas en base a los resultados de investigaciones antecedentes. Puestas a prueba con las muestras de cada uno de nuestros estudios piloto, fuimos precisando algunas categorías, eliminando e incorporando otras, en un proceso dialéctico desde y hacia los datos.

El objetivo de la categorización es operar una reducción de los datos que es, en sí misma, una actividad teórica y no una mera presentación de los datos

(Valles, 2000). A su vez, la categorización posibilita comparaciones sistemáticas entre sujetos y códigos, que permiten poner a prueba las hipótesis sobre el desarrollo de la comprensión de la muerte y los procesos constructivos intervinientes (Colás Bravo, 1998).

Apoyándonos en el sistema de categorías, realizamos las siguientes actividades analíticas (Delval, 2001):

-puesta a prueba del sistema de categorías por otros, como criterio de confiabilidad —acuerdo interjueces (Dumka, Gonzales & Formoso, 1998), aunque más fundamentalmente mediante el proceso conocido como «justificación pública» (Ahuvia, 2001)—;

-examen de las entrevistas para establecer tipos recurrentes de respuestas;

-evaluación de la coherencia de las respuestas de los sujetos en diferentes partes de la entrevista y de diferentes sujetos de un mismo grupo etario;

-determinación de posibles niveles de complejidad en las respuestas de diferentes grupos;

-búsqueda de una hipotética secuencia de transformación de las nociones infantiles acerca de la muerte, en términos de pasaje de un nivel de conocimiento menor a otro mayor.

-determinación de un posible orden de las respuestas y de la emergencia o desaparición progresiva de ciertas categorías y observables;

-reducción de los datos utilizando técnicas básicas de cuantificación;

-sistematización de los resultados y búsqueda de coherencia entre el nivel teórico y los diferentes casos de la muestra[58].

Este esquema de abordaje general se inscribe en un proceso amplio de producción teórica (Morse, 1994; Sandoval Casilimas, 2002), que, en definitiva, constituye «el propósito fundamental que guía al investigador, llevándose a

---

[58] La búsqueda de coherencia y la eliminación de las categorías residuales hacen también a la *validez* de la investigación, ya que las entrevistas a cada sujeto pueden considerarse conjuntos de datos independientes de los otros y «un análisis de contenido es válido en la medida en que sus intereses se sostengan frente a otros datos obtenidos de forma independiente» (Nieto, en Pérez, 1994, pp. 154-155).

término en primer lugar mediante el descubrimiento de categorías abstractas y el establecimiento de relaciones entre ellas» (Colás Bravo, 1998, p. 300). El proceso para alcanzar la teorización se concreta en tres actividades: i) descubrimiento de las unidades de análisis; ii) categorización o conceptualización; iii) formulación de hipótesis o establecimiento de conjeturas sobre relaciones (ob. cit., p. 301).

4.6.1 Categorías de análisis para las entrevistas con niños

Con el propósito de analizar las entrevistas a los niños se utilizó un sistema de categorías, códigos y diferentes niveles de subcódigos. Como mencionamos antes, la categorización es un primer nivel de reducción de los datos. En cierto modo, las categorías son en sí mismas una lectura o interpretación posible de los materiales crudos disponibles (Flick, 2004). Es por ello que el sistema que presentamos está integrado por tres tipos de códigos diferentes, que dan cuenta de distintos grados de participación teórica en esa lectura: *descriptivos* —caracterizan y nominan un segmento del material del protocolo; *interpretativos* —aquellos más abstractos que implican algún grado de lectura teórica de los datos— y *de patrón* —funcionan como explicación emergente— (Colás Bravo, 1998; Miles & Huberman, 1994).

Organizamos los códigos en torno a cinco grandes dimensiones o categorías (A, B, C, D, Ψ). A su vez, cada una de ellas está integrada por códigos y subcódigos que refieren a un tipo de dato específico (Ver Anexo F, con el detalle del sistema categorial utilizado).

Las categorías generales se utilizaron para el tratamiento de segmentos de información de diferente naturaleza. Nuestros protocolos contienen la transcripción de los intercambios orales y también los dibujos realizados por los niños. Como aclaramos anteriormente, para estos dos tipos de materiales se utilizaron las mismas categorías de análisis, porque en el caso de los dibujos, funcionaron como soporte representacional para la exploración de las ideas sobre la muerte indagadas de manera oral. En ese caso, nuestra interpretación del dibujo no se basó en criterios o elementos externos, en baremos o en tesis proyectivas, sino en la propia interpretación oral del niño que, mediante

argumentaciones, señalamientos y aclaraciones, le confería un sentido a su producción gráfica. Las significaciones de estas representaciones se obtuvieron, entonces, al interior de la misma entrevista considerada como una totalidad o unidad de sentido.

No obstante, como mencionamos en el § 4.6, al momento del análisis se consideraron algunas pocas dimensiones específicas para el tratamiento de materiales gráficos. Estas aluden a las propiedades inherentes al tipo de representación en cuestión (Cox, 2006); fundamentalmente al hecho de que la representación gráfica o mental supone la puesta en relación de la perspectiva propia con la de los otros, aunque también al uso del color, las proporciones o al lugar de un dibujo en la gama que va desde el polo abstracto al figurativo (Ver § 2.2 del capítulo II). De todos modos, los aspectos del dibujo a los que atendimos, no constituyeron categorías de análisis independientes, porque, en definitiva, cualquier interpretación acerca de las ideas infantiles sobre la muerte se validó, en nuestro análisis, al interior de la trama semántica del material oral. Es así que no realizamos dos análisis, uno referente al material verbal y otro al material gráfico, para coordinarlos luego, sino uno sólo que se valió del dibujo como variante representacional en base a la cual reeditar los intercambios verbales propios del método clínico.

Las cinco dimensiones del sistema categorial que elaboramos son las siguientes.

-La categoría ***A*** incluye los «datos personales» básicos —sexo y edad—, así como información del contexto familiar —nivel educativo de los padres, considerando el máximo alcanzado por al menos uno de ellos— y creencias familiares religiosas (ver en § 4.1.2 que, los valores adoptados por los códigos de esta categoría A, fueron unos de los criterios para la selección de los participantes). Respecto de las creencias religiosas o agnósticas predominantes en el grupo familiar del niño, se postularon diferentes subcódigos: *creyentes*, para las familias declaradamente religiosas; *agnósticos* o *ateos*, para las familias declaradamente agnósticas o ateas y *contradictoria*, en los casos en los que uno de los progenitores o tutores tiene una creencia contraria a la del otro, o cuando

la contradicción se da entre las creencias parentales y las de otro miembro relevante de la familia, especialmente si convive con el niño.

-La categoría ***B*** agrupa todos los códigos referidos a las «experiencias, conocimientos y prácticas del niño relacionadas con los muertos». Aquí se codificaron también los fragmentos de las entrevistas y las referencias gráficas relativas al conocimiento del cuerpo humano en su aspecto puramente biológico: funciones y órganos observables.

-El núcleo de conocimientos sobre la muerte se encuentra en la categoría ***C***: «Ontología y comprensión de la muerte; conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, a sus manifestaciones y a sus condiciones de existencia». Allí el sistema de códigos es mucho más complejo. Por un lado, se encuentran los códigos sobre la caracterización de la vida y la muerte. Respecto del conocimiento sobre la muerte, se elaboraron códigos para el *qué, quién, cómo, por qué* y bajo *qué condiciones* se da una muerte humana. También se codificaron los argumentos referidos a la forma mediante la cual se puede *saber si alguien está muerto* —es decir, cuáles son los indicadores o signos para juzgar una muerte—. El *equilibrio entre la vida y la muerte*, es decir, la creencia en que una nueva vida solo es posible si acontece una muerte, también se codificó e incluyó en esta categoría amplia referida a la comprensión de la muerte. Asimismo, se codificaron las diferentes variantes de la creencia en la *inmortalidad,* general o restringida a un determinado universo de casos, así como los argumentos a los que refieren los subcomponentes nocionales de la noción de muerte: *universalidad, reversibilidad*, *irreversibilidad* e *inevitabilidad.* Finalmente, las respuestas a las preguntas de síntesis del cierre de las entrevistas se codificaron como *definición de muerte*, con alguno de los subcódigos correspondientes.

-Las *nociones acerca del después de la muerte* forman parte de la categoría ***D***. Allí distinguimos códigos específicos para una gran cantidad de referencias, representaciones e ideas sobre la existencia post mortem y las propiedades, conservadas, adquiridas o perdidas, de la persona muerta.

-Por último, la categoría **Ψ**, es de otro orden. La codificación que se establece con ella es de tipo metodológico. Los códigos no refieren a los

contenidos de los segmentos verbales o gráficos codificados, sino a las formas en las que se presentan —*lenguaje, asociación necesaria entre eventos, razonamientos de tipo transductivo*—. La originalidad de la respuesta, así como la actitud o implicación del entrevistado, se delimitaron mediante los códigos *presentación original, noimportaquismo, creencias sugeridas, fuente externa* y *fuente propia*. Esta categoría permitió indagar aspectos metodológicos y postular hipótesis interpretativas en segmentos de protocolos, independientemente del uso de las otras dimensiones y códigos del grupo A-D.

Como puede apreciarse, las ideas de los niños sobre la muerte se atrapan fundamentalmente en las categorías C y D, que no casualmente ofrecen un mayor grado de discriminación y jerarquización de sus códigos. Las restantes categorías permiten contextualizar los conocimientos en el seno de prácticas, experiencias, creencias y representaciones compartidas (A-B), así como en las formas particulares en las que se organiza y se ve influenciada la comunicación de dichos conocimientos (Ψ).

En la Figura 24 presentamos de manera condensada, en un cuadro, la organización del sistema de categorías. La versión completa del sistema, con las definiciones de cada código, se encuentra en el Anexo F.

Categorías		Códigos y subcódigos generales (sin valores)
A	Datos personales	-Sexo -Edad -Nivel educativo de los padres -Creencias familiares
B	Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con los muertos y el cuerpo	-No hay muertes conocidas -Hay muertes conocidas (Experiencia de muerte humana; Experiencia de muerte animal; Conocimiento de muerte humana relatada; Conocimiento de muerte animal relatada) -Saber por Medios de comunicación -Prácticas funerarias (Entierro-testigo; Entierro-relato) -Observables del cuerpo humano

Categorías	Códigos y subcódigos generales (sin valores)
C Ontología y comprensión de la muerte: conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, a sus manifestaciones y a sus condiciones de existencia	-Vida (vida=movimiento, actividad cinética; vida=camino; vida=existencia-realidad) -Muerte (muerte=detención, inactividad cinética; muerte=desaparición; muerte=relocalización [*]; muerte=desarmado; muerte=detención, inactividad biológica; muerte=desconexión) -Cómo saber si alguien está muerto (saber: llamás y no contesta; saber: ya no está-no lo vemos más-desaparece-no existe más; saber: no se mueve; saber: ojos cerrados; saber: no hay indicadores biológicos de funcionamiento) -Equilibrio entre vida y muerte -Inmortalidad (Duda sobre la inmortalidad; Inmortalidad absoluta; Inmortalidad excepcional; Inmortalidad infantil [*]) -Quién se muere (Se mueren sólo los viejos; Algunos mueren y otros no; Se mueren todos, pero siguiendo en un orden jerárquico; Se mueren todos si hay una causa; El niño reconoce que él también se puede morir) -Qué se muere (Se muere la persona; Se muere el cuerpo) -Condiciones para que alguien se muera (Si es viejo, tal vez se muere; Si es viejo, se muere siempre) -Causalidad (Muere por peligros, temores o causas clisé; Causa moral; Causa inmotivada; Causa biológica-material [*]; Causa mental; Causa por vejez; Negación de la causa por vejez; Negación de la causa por enfermedad) -Universalidad -Reversibilidad -Irreversibilidad oscilante -Irreversibilidad absoluta -Inevitabilidad - Definición de muerte (Definición de muerte=no ver más; Antropomorfización)
D Nociones acerca del después de la muerte y de las propiedades del muerto	-Retornabilidad -Irretornabilidad -Transformación -Replicación de la vida material -Replicación de la existencia inmaterial (Alma-espíritu-ángel; Recuerdo); -Subsistencia de capacidades físicas (La persona muerta conserva alguna capacidad; El cuerpo muerto conserva alguna capacidad; El alma, espíritu o ángel conserva alguna capacidad; Negación de la subsistencia de capacidades físicas) -Subsistencia de capacidades mentales (La persona muerta piensa, recuerda o sueña; El cuerpo muerto piensa, recuerda o sueña; El alma, espíritu o ángel del muerto piensa, recuerda o sueña; Negación de la subsistencia de capacidades mentales) -Sin locus -Locus (Locus cielo; Locus tierra; Locus original; Se queda donde estaba; Infierno). -Muerte después de la muerte -Negación de la muerte después de la muerte -Dios -Inexistencia de Dios -Cadáver -Reedición de la vida
Ψ Categorías sobre aspectos metodológicos e hipótesis interpretativas	-Lenguaje -Asociación necesaria entre eventos -Creencia sugerida por el contexto -Creencia sugerida por la entrevista -No importaquismo -Fuente externa de la creencia infantil -Fuente propia -Presentación original -Razonamiento transductivo

[*] Subcódigos que, a su vez, tienen subcódigos que aquí no se mencionan

Figura 24 *– Categorías, códigos y subcódigos*

4.6.2 Categorías de análisis para las entrevistas con padres

Nuestro contacto con los padres se dio, en todos los casos, en dos momentos, antes y después de entrevistar a los niños. En algunas oportunidades esos dos encuentros se dieron durante un mismo día; en otros, en fechas

distintas, aunque nunca con una separación mayor a una semana. Ambos encuentros nos proporcionaron información diferente que luego fue volcada en la grilla a la que nos referimos en § 4.6, que nos permitió reducir, sistematizar la información y establecer comparaciones (ver esta grilla modelo en el Anexo G). Los campos que establecimos para el armado de la grilla en las que se sintetizó la información de estas entrevistas fueron, en sí mismos, categorías de análisis, ya que operaron sobre el material un proceso de ordenamiento, clasificación, retención y omisión.

En el primer encuentro con los padres, les solicitamos la autorización necesaria para entrevistar a sus hijos, luego de informarles los lineamientos generales de la investigación, los objetivos de los encuentros y las características de la entrevista a seguir con los niños. Allí obtuvimos información relevante para determinar si el grupo familiar y el niño satisfacían los criterios que habíamos definido para la selección de los participantes de la muestra (ver Figura 11 en p. 240). Los datos obtenidos en este primer encuentro fueron los correspondientes a la *edad, ciudad de residencia, nacionalidad y tipo de escuela* a la que asistían los niños, por un lado, y al *nivel educativo y ocupación de los padres,* por otro. Asimismo, teniendo en cuenta la decisión de no entrevistar a niños que hubiesen sufrido la muerte de una mascota, de un familiar o de una persona cercana en los últimos 24 meses, interrogamos a los padres acerca de las *experiencias de sus hijos con la muerte*. Este punto fue retomado en el segundo encuentro, es decir, en la entrevista a padres propiamente dicha.

Luego de entrevistar a los niños volvimos a reunirnos con alguno de los dos padres —muy pocas veces con ambos— para indagar sobre sus creencias religiosas, acerca de las experiencias de sus hijos con la muerte y para explorar cualquier información emergente de las entrevistas con los niños que hubiesen requerido algún tipo de aclaración. Respecto de esto último, el interés no era cotejar la veracidad de los relatos o completar las lagunas de la presentación infantil, sino conocer los argumentos, explicaciones, y actitudes de los padres ante determinadas experiencias compartidas. En cualquier caso, esta información correspondiente a las preguntas abiertas referidas a los relatos de

los niños, se categorizó en alguna de las dimensiones, categorías y códigos que forman parte del sistema de categorización de las entrevistas a padres que presentamos a continuación.

A-Dimensión: edad, creencias familiares, educación y ubicación sociocultural.

Categoría
Datos personales

- -Nombre y Nacionalidad del niño
- -Fecha de nacimiento del niño
- -Entrevistados y relación con el niño
- -Nacionalidad { -Madre / -Padre }
- -Ciudad de residencia de la familia

Categoría
Aspectos socioculturales

- -Ocupación { -Madre / -Padre }
- -Educación
  (alfabetización y nivel máximo de educación formal alcanzado: **A**: alfabetizado; **P**: escuela primaria; **S**: escuela secundaria, **U**: formación terciaria, universitaria o superior). { -Madre / -Padre }
- -Otros datos de interés/notas sobre las ocupaciones e intereses de los padres
- -Tipo de escuela a la que va el niño
  (**Pu**: de gestión pública y laica; **Pr-l**: de gestión privada y laica; **Pr-r**: de gestión privada con formación religiosa)

Categoría
Creencias religiosas

- -Se definen como *creyentes/ religiosos* {
  - ¿Practican? ¿De qué manera? [Indagar prácticas en torno a la muerte].
  - Si las creencias no son homogéneas en la familia, ¿quiénes se definen como creyentes religiosos y en qué creen?
- -Se definen como *ateos* o *agnósticos* {
  - ¿Han recibido formación religiosa? [los miembros de la familia]
  - ¿Creen en algo divino, superior, creador, o en la vida después de la muerte? ¿Hacen algo que dé cuenta de esa creencia?
  - ¿Esta creencia es compartida por todos los miembros de la familia?
  - ¿Algún integrante de la familia cree en algo distinto?

Las categorías «creyentes», «agnósticos» y «ateos» se especificaron con las preguntas indicadas, a fin de conocer las modalidades particulares de las prácticas, la coherencia familiar de las creencias y la formación religiosa recibida.

B-Dimensión: Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con la muerte.

Categoría
Experiencias y conocimientos de los niños con la muerte

-Los niños *tuvieron experiencias o se les informó sobre una muerte cercana.*	¿Qué explicación o comentarios sobre esa experiencia le han ofrecido los padres?
-Los niños *no tuvieron experiencias ni se les informó sobre una muerte cercana*	¿Qué explicación o comentarios sobre esa experiencia le darían si sucediera?

La categoría «experiencias y conocimientos de los niños con la muerte» también fue indagada con preguntas acerca del contenido particular de esas experiencias e informaciones ofrecidas, efectiva o hipotéticamente, por los padres.

En síntesis, el sistema de categorías elaborado para estas entrevistas es mucho menos sofisticado que el de las entrevistas a niños. El foco de estas entrevistas se puso en lo que, desde el punto de vista del niño, pertenece al contexto en el que tienen lugar las prácticas sociales fundamentales. Es por este motivo que en estas categorías se privilegian los aspectos socioculturales y las creencias religiosas de los miembros de la familia. Al mismo tiempo, es fundamental la indagación sobre las explicaciones o comentarios de los padres al momento de tener que dar cuenta de una muerte cercana, porque allí se pueden identificar muchas de las representaciones infantiles sobre la muerte. El conjunto de estas respuestas permite definir, aunque con muy baja evidencia, una primera hipótesis acerca de las significaciones compartidas y reproducidas por el grupo familiar, a fin de delinear futuras investigaciones específicas[59].

[59] Un camino para la indagación de las significaciones compartidas es el estudio de las representaciones sociales del grupo. Las exploraciones multimétodo de la psicología social utilizan las entrevistas de dos modos que legitiman el primer nivel de hipotetización que aquí planteamos. En primer lugar, las entrevistas semiestructuradas son una parte de la batería de instrumentos de la teoría de las representaciones sociales. En segundo lugar, tienen un valor de guía para la definición de otros instrumentos utilizados para la investigación en su conjunto -—por ejemplo, la asociación de palabras implica una selección de términos que, lejos de ser

4.6.3 Categorización y sistematización de los datos textuales y gráficos mediante el uso del programa informático de análisis cualitativo MAXQDA®

Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa informático MAXQDA v.11, con el cual se realizó la categorización de los protocolos de las entrevistas realizadas a los niños (Mayring, 2000), tanto la parte correspondiente a la transcripción textual de la conversación como la de las imágenes escaneadas de los dibujos. De igual modo se procedió con las planillas en las que se volcaron los datos de las entrevistas a los padres.

Este soporte informático permitió «etiquetar» cada fragmento textual o gráfico con el código o categoría definido y recuperar luego todos los datos necesarios para la presentación de los resultados, el análisis y la puesta a prueba de las hipótesis que fuimos elaborando para el análisis. Al mismo tiempo, hizo posible la modificación o creación rápida de nuevas categorías, en el mismo proceso de lectura y puesta a prueba de las categorías iniciales. La dialéctica entre esta puesta a prueba de las categorías y su ajuste simultáneo, nos ayudó a precisar los instrumentos de análisis de manera más ágil, pudiendo recuperar, instantáneamente, todos los fragmentos relacionados con algún concepto o noción, a través del uso de filtros semánticos o estadísticos. Algunas de las categorías se nos impusieron en el mismo proceso de categorización, por ejemplo, al reconocer solapamientos recurrentes entre dos categorías —dando lugar a una sola, más compleja, o bien a su distinción en dos mejor discriminadas (proceso conocido como «codificación en línea»)—. Del mismo modo, con este procedimiento eliminamos rápidamente las categorías que anticipamos y que resultaron vacías para nuestra muestra.

La ventaja de la digitalización de los datos y su tratamiento en un programa específico para las investigaciones cualitativas es múltiple. El estudio

---

azarosa, se puede realizar luego de un sondeo por entrevistas, especialmente aquellas que no refieren sólo a las ideas declaradas, sino que apuntan a las prácticas cotidianas—.

de una psicogénesis, aún a través de un diseño transversal, supone la puesta en relación de una gran cantidad de materiales y fuentes provenientes de entrevistas extensas, algo que suele dar lugar a complicados trabajos en equipos de investigadores. Herramientas como MAXQDA permiten que gran parte de la tarea se simplifique y que el material pueda ser manejable por un solo investigador o un equipo menos numeroso.

Tanto los valores estadísticos básicos —frecuencias, recurrencias, correlaciones—, como el tratamiento semántico —recuperación de argumentos contradictorios señalados con categorías excluyentes, por ejemplo— en el que se basa gran parte del análisis de los resultados que presentaremos, se efectuaron con la ayuda de este programa, en un proceso típico de «convergencia digital» (Chernobilsky, 2006; Covell, 1999).

Por otra parte, durante el análisis de los protocolos elaboramos códigos correspondientes a las hipótesis interpretativas que fuimos postulando. Estos códigos no están mencionados en la tesis, pero los utilizamos auxiliarmente, como recurso interno, para aproximarnos al análisis de los datos al mismo tiempo que organizábamos la presentación de los resultados. Es así que la utilización del programa no sólo contribuyó al manejo del volumen de datos sino a este nivel de triangulación, mediante el cual el análisis orienta la presentación de los resultados y viceversa.

5. Aspectos Éticos y Deontológicos de la Investigación[60]

La Ética, entendida como el estudio del conjunto de principios y normativas relacionadas con la conducta moral, persigue, en el campo de la

[60] Tal como lo señala Hare (1999), «es sorprendente que haya tantos filósofos morales tratando de persuadirnos de que no precisamos estudiar teoría ética (por ejemplo, Rawls, 1971, p. 51) […] Esta gente ha examinado algunas de las teorías éticas que se han propuesto y luego (a menudo tras un estudio insuficiente) ha resuelto que no sirven. Por consiguiente, han concluido, demasiado precipitadamente, que ninguna teoría ética es adecuada» (p. 51). Afortunadamente, el desinterés por las reflexiones sobre ética al interior de los proyectos de investigación con seres humanos parece ser una tendencia en retroceso. Este apartado de la tesis pretende poner de manifiesto los principios éticos adoptados en nuestro proyecto, pero, además, contribuir con una revisión de la literatura sobre ética, útil para el campo de la psicología del desarrollo cognitivo en nuestro medio.

investigación científica, la utilización de algunas de estas nociones o sistemas morales con el fin de evitar el daño de los investigadores y de terceros, así como la promoción del bien y la justicia (Bond, 1996; Brandt, 1959; Luna, 2001, 2008, Morrow, 2002, 2009; Morrow & Richards, 1996; Rothman, 1991, Singer, 1995). Los sistemas éticos deontológicos son prescriptivos y proscriptivos, y sus consideraciones son independientes de las consecuencias positivas o negativas que de una acción se puedan prever (Alexander & Moore, 2012). Pretendidamente legitimadas en una ecuanimidad científica, durante el siglo XX se realizaron y justificaron muchas de las más crueles experimentaciones con seres humanos (Leibovich de Duarte, 2000). La neutralidad valorativa de la ciencia ha sido una pretensión muchas veces sostenida, fundada en la escisión artificial entre los métodos, la teoría y la ideología, una ficción a la que aludimos al presentar nuestro marco teórico. A partir de esta perspectiva se abonó a una presunción de imparcialidad aséptica de los programas de investigación. Así,

> [...] en esta posición se mantiene la creencia de que el científico es neutral respecto a su trabajo y las acciones y productos que genera. Marí (1991) la ha denominado el modelo de la ciencia-martillo en el sentido de que un martillo es construido por alguien, pero ese alguien no es responsable del uso que se le dé; ya que puede ser utilizado tanto para construir un artefacto como para destruirlo. Como afirma Heler (1998), desde estos argumentos la versión oficial de la ciencia ha quedado largamente inmunizada contra toda crítica ética. Su manejo dicotómico entre construcción del conocimiento científico y aplicación del mismo resulta artificial y hasta peligroso. (Sánchez Vazquez, 2013).

Durante la primera mitad del siglo XX esta perspectiva fue celebrada como en ningún otro período, alcanzando extremos criminales en algunas investigaciones con seres humanos. Los campos de concentración montados por el gobierno nazi en Alemania, por ejemplo, fueron centro de algunos de los

experimentos más aberrantes de la historia de la ciencia[61]. Documentados y condenados luego, estos antecedentes aceleraron la regulación normativa de las investigaciones con personas y promovieron, luego, reflexiones profundas sobre la particular relación entre la ciencia, el etnocentrismo y el racismo (Todorov, 1989). Es así que los códigos, las declaraciones y las leyes éticas actuales referidas a la práctica científica se inscriben dentro de un paradigma integrador que hace evidente la necesaria coherencia entre las dimensiones teóricas, metodológicas y morales. Desde este enfoque, las consideraciones éticas son una parte misma de la investigación, ya que conciernen a decisiones que la afectan de manera directa (Lindsay, 2009). Por otra parte,

> [...] la investigación en Psicología, dada la naturaleza de su objeto de estudio, no es —y no podría ser— una empresa valorativamente neutra. Los valores y principios morales que la rigen son el producto de la propuesta consensuada y aceptada por los integrantes de la comunidad científico-profesional en un momento histórico dado del desarrollo de la disciplina, y se encuadran dentro de los criterios más específicos de ética profesional y del marco básico general de los derechos humanos. (Leibovich de Duarte, 2000, p. 42).

Como mencionamos, las normas jurídicas que regulan, con distinto grado de alcance, la investigación con seres humanos, en la gran mayoría de los casos han sido una reacción a los abusos cometidos en nombre de la ciencia. Estas normas, a las que haremos referencia por ser relevantes para nuestra investigación, pueden ordenarse jerárquicamente por su *alcance* —internacionales, nacionales y regionales— o por el *dominio de aplicación* —para la ciencia en general, para un campo amplio de disciplinas científicas o para una disciplina o profesión específica— (Tau, Pascal, Moreira Uribe & Nieves, 2014). A continuación, presentaremos los instrumentos normativos referidos a la ética

[61] Existe una amplia y difundida literatura sobre estos crímenes y su particular relación con la psicología; para una revisión detallada se pueden consultar los archivos de los museos *United States Holocaust Memorial Museum*, de Washington y *Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände*, de Nürnberg, ambos con información disponible en línea.

de las investigaciones con seres humanos ordenados en función del primer criterio, es decir, la amplitud del alcance, aunque nos referiremos, también, al dominio específico de aplicación. De estos marcos normativos mencionaremos los aspectos que consideramos relevantes para las investigaciones no clínicas con niños y aquellos principios vinculantes para nuestro estudio.

5.1 Revisión de los instrumentos normativos que regulan la investigación con seres humanos

En su gran mayoría, las normas éticas aspiran a una generalidad que impide la especificación por áreas de investigación. Aquellas que refieren a la investigación con seres humanos aluden, mayoritariamente, al campo biomédico o son absolutamente inespecíficas respecto del tipo de investigación (Carta de Buenos Aires sobre Bioética y Derechos Humanos, 2004; Tealdi, 2006). Además de la constatación de prácticas extremas o francamente criminales realizadas en nombre de la ciencia, el ejercicio de la clínica siempre ha planteado problemas éticos, aunque en las últimas décadas la literatura sobre ética ha crecido exponencialmente. Tres parecen ser las razones principales de este cambio, iniciado en la década de 1970 (Gracia, 1996): a) el progreso de la tecnología sanitaria, que redefinió el comienzo y el final de la vida —las discusiones acerca de la concepción, la gestación y la muerte son ejemplares al respecto— y amplió la medicalización de la vida cotidiana (Luna & Salles, 2008; Luna & Rivera López, 2005); b) la subversión de la jerarquía paternalista que caracterizaba la relación profesional/paciente, hacia una relación no jerárquica y consentida entre sujetos autónomos de derecho (Collado Madruga et al., 2006; Salles, 2008); c) el progresivo acceso igualitario a los servicios sanitarios y la necesidad consecuente de distribuir equitativamente recursos limitados y escasos (Vidiella, 2000, 2008). Estos tres «frentes de conflictos éticos» (ob. cit., p. 277) también contribuyeron a la conformación reciente de un cuerpo de doctrina indispensable para la práctica profesional.

Las investigaciones en psicología suelen ajustarse a normas jurídicas amplias, a pesar de no haber estado formuladas ellas en función de su campo de

problemas y prácticas específicas. Esta amplitud de las normas frecuentemente utilizadas se reencuentra en diferentes niveles y es la consecuencia inevitable de las regulaciones con aspiración universal. Esto es algo que sucede, por ejemplo, respecto del momento del ciclo vital de los sujetos participantes de una investigación: en las normas éticas es infrecuente, en términos generales, la referencia a la infancia, a la edad media o a la vejez (Tau, Pascal, Moreira & Nieves, 2014). De manera genérica, se apela a categorías como la de los *seres humanos* o los *sujetos de derecho*, intentando resguardar los avasallamientos y, simultáneamente, los etiquetamientos que habilitan la *ghetificación* involuntaria a la que puede conducir la distinción de grupos. Sin embargo, es viable determinar ciertas consideraciones éticas, explícitas o implícitas, sobre las investigaciones con niños en particular (Alderson & Morrow, 2011) y al respecto existe una abundante bibliografía.

La *American Psychological Asociation* (APA), fundada en los Estados Unidos de América en 1892 y en actividad desde entonces, creó en 1938 el primer Comité de Ética profesional de la historia (Fernberger, 1932; Leibovich de Duarte, 2000). Este antecedente es fundante para la investigación y el ejercicio profesional en el área de la psicología, aunque su campo de aplicación se encuentra restringido, temática y geográficamente, aun tratándose de una institución internacional y considerando el crecimiento sostenido de la cantidad de sus miembros —de los escasos 31 fundadores a los 134.000 actuales—.

A nivel global, El *Código de Nüremberg*, documento publicado en 1947, fue una consecuencia directa de los testimonios y deliberaciones producidas durante los Procesos de Nüremberg en los que se enjuiciaron ante un Tribunal Internacional a los funcionarios y colaboradores del régimen nacionalsocialista. Este *Código*, considerado el punto de partida de la bioética, estableció los requisitos para la experimentación biomédica, requisitos que serían luego la matriz de diferentes regulaciones locales, más específicas o detalladas. Los aspectos directamente relacionados con las investigaciones no biomédicas, como la nuestra, son los siguientes:

-El consentimiento informado (CI) para la participación en una investigación debe ser voluntario.

-La investigación debe ser socialmente provechosa.

-Ningún experimento debe realizarse si como consecuencia del mismo existe la posibilidad de muerte, incapacidad o daño.

-El experimento debe evitar todo tipo de sufrimiento físico y psíquico innecesario.

-Deben tomarse las medidas apropiadas y se proporcionarán los dispositivos adecuados para proteger al sujeto de las posibilidades, aun de las más remotas, de lesión, incapacidad o muerte.

-Las investigaciones deben ser realizadas, en todas sus fases, por personas científicamente cualificadas.

-El sujeto es libre de abandonar el experimento en cualquier momento.

-El científico responsable debe estar dispuesto a cancelar el experimento si sospecha que su consecución puede conducir a una lesión, incapacidad o muerte.

En el mismo plano de las regulaciones internacionales, aunque también dentro del campo biomédico, la *Declaración de la Asociación Mundial de Medicina* (WMA) *de Helsinki*, fue publicada en 1964 y modificada en siete oportunidades hasta la versión de 2008 (WMA, 2008). Allí se retoma el espíritu del *Código de Nüremberg*, especificando las premisas más laxas en función de las características de la práctica médica. El respeto por la vida, la autodeterminación de los sujetos de la experimentación, y la necesidad de solicitar un consentimiento informado (CI) son el núcleo de los artículos. No obstante, por la novedad que introducen respecto del *Código de Nüremberg*, tienen un especial interés para nuestro campo los artículos 23° y 28°, que transcribimos in extenso:

> 23° Deben tomarse toda clase de precauciones para resguardar la intimidad de la persona que participa en la investigación y la confidencialidad de su información personal y para reducir al mínimo las consecuencias de la investigación sobre su integridad física, mental y social.

[…]

28°. Si un individuo potencial que participa en la investigación considerado incompetente es capaz de dar su asentimiento a participar o no en la investigación, el médico debe pedirlo, además del consentimiento del representante legal. El desacuerdo del individuo potencial debe ser respetado. (WMA, 2008).

La preservación de la intimidad y la confidencialidad enunciada en el artículo 23° son dos condiciones de la investigación con seres humanos que se reencuentran prescriptas por las reglamentaciones internacionales y locales. En diferentes niveles de concreción jurisdiccional se insiste en la maximización de los recaudos tendientes a evitar las consecuencias negativas a las que pudiera conducir la divulgación de información de carácter privado. A su vez, en el artículo 28°, la incompetencia mencionada puede involucrar, según sea la interpretación local, a los menores de edad y no sólo a los sujetos afectados por algún tipo de patología o interdicción. Es así que se contempla que, aun pudiendo ser el menor considerado incompetente para decidir sobre su participación en determinados asuntos —como una investigación científica—, además de la opinión de su representante o tutor, debe escucharse su voz y constatar su voluntad de colaborar o no con las tareas propuestas, requeridas para la investigación.

En 1973 la APA estableció un código con *Principios éticos para la conducción de investigaciones con participantes humanos*, especificando las normas éticas en el terreno de la investigación[62]. Unos años más tarde, en el mismo país, se presentó el *Informe Belmont* (Commission for the Protection of Humans Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979), también

[62] El documento vigente de mayor especificidad publicado por esta institución es el *Código de Ética* (APA, 2010), de vigencia exclusiva en el territorio de los Estados Unidos, aunque frecuentemente citado como modelo en investigaciones de otras regiones del mundo, particularmente por el detalle con el que están prescriptas las formas que debe adoptar el consentimiento informado de participación, así como el registro de las actividades del sujeto potencial de la investigación.

como reacción frente a los abusos cometidos en investigaciones racistas iniciadas durante la Segunda Guerra Mundial y muy especialmente considerando el antecedente del llamado *Estudio Tuskegee sobre sífilis* (Reverby, 2009). Este *Informe*, organizado en torno a los ejes de la autonomía, de beneficencia y justicia, también fue y sigue siendo una referencia para las investigaciones con personas. Uno de sus puntos destacables es que el CI debe constar de tres aspectos: información, comprensión/capacidad y voluntad (Garbus et al., 2009; Wierzba, 2008).

En estas primeras normativas de alcance internacional, la infancia no está caracterizada como un periodo que requiera una consideración especial, más allá de la que es exigible para cualquier otro grupo humano «vulnerable». Así, la infancia no tiene ninguna especificidad en estos instrumentos normativos. Los niños, como grupo deficitario o de decisión limitada, se confunden con el de los ancianos, las minorías desfavorecidas, los analfabetos, etc. Por ejemplo, el Código de Nüremberg, de 1947, sólo refiere a sujetos humanos de la investigación, mientras que la declaración de Helsinki, adoptada en 1964 y revisada en varias oportunidades, tampoco diferencia los sujetos a los que refiere, pronunciándose de manera general sobre los seres humanos. En el mismo sentido, el Informe de Belmont, de 1978, introduce la noción de niño en tanto incapaz, ubicándolo junto a los pacientes con insuficiencia mental y los enfermos terminales o en coma.

La vulnerabilidad del niño constituye, en estas normativas que debemos considerar, la contracara de la autonomía, por su aspecto limitante o deficitario. Las prescripciones y restricciones impuestas por estas regulaciones no reconocen, de este modo, diferencia entre la patología física o mental, el género, las minorías étnicas, el desfavorecimiento económico o la infancia. En este conglomerado conceptual, la niñez se muestra como una categoría difusa, exclusivamente asociada a un rango etario, y sólo suele ser nombrada para ponerla en serie con otros casos equivalentes de autonomía limitada.

Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas incluyó a partir de su Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (en nuestro país con

jerarquía constitucional desde 1994, art. 75, inc. 22), la figura del niño. La definición fundamental es cronológica, puesto que se establece que niño es todo menor de 18 años de edad. Sin embargo, esta convención introduce una novedad respecto de las concepciones anteriormente mencionadas, ya que el niño tiene derecho a expresar su voz. Las formas adoptadas para su participación,

> [...] garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (ONU, 1989, artículo 12°).

El niño es aquí un sujeto de derechos, y no alcanza con interrogarlo, sino que es imprescindible considerar sus opiniones en función del juicio que pudiera formarse en su nivel de desarrollo (Powell & Smith, 2009). A pesar de que la compresión del niño no es algo que pueda ser definido taxativamente, se apela a que exprese su opinión sobre cualquier asunto en el estuviera involucrado. Esta aspiración pretende promover la máxima información y transposición adecuada, a fin de evitar abusos escudados en la incomprensión infantil. En este mismo sentido, la Convención establece que debe impartirse la orientación necesaria, en consonancia con la evolución de sus facultades, para que el niño ejerza los derechos después de haberse formado un juicio propio e independiente.

Además de los informes actualizados de Belmont, Helsinki y la Convención sobre los derechos del niño (1989) algunos de los documentos internacionales más recientes y vigentes, ineludibles para una investigación como la nuestra, son los siguientes:

-*Children participating in research, monitoring and evaluation* (UNICEF, 2002).

-*Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos* (CIOMS, 2002).

-*Declaración universal sobre bioética y derechos humanos* (ONU, 2005).

- *Observación Nº 12: El derecho del niño a ser escuchado* (ONU, 2009).

-*Mejoramiento del uso de los datos de investigación para la formulación de directrices. Policy on research for health* (OPS, 2010).

En todos estos instrumentos normativos y legales los individuos investigados son considerados sujetos de derechos plenos en los que se debe reconocer, simultáneamente, la especificidad que caracteriza a su nivel de desarrollo, lo que define límites y responsabilidades en los diseños de las investigaciones (Farrell, 2005). Al interior de estas consideraciones generales sobre los derechos de los niños se destacan las indicaciones de una de las notas técnicas de evaluación de la UNICEF acerca de la participación de los niños en investigaciones (Children Participating in Research, Monitoring and Evaluation). Fechada en mayo de 2002, reconoce que existe una fuerte tendencia a involucrar a los niños, de modo cada vez más activo, en las investigaciones. Esta participación no se debe limitar al transcurso de la investigación, sino también a los programas de monitoreo y evaluación de la misma. De este modo, la voz de los niños debe ser considerada no sólo como objeto de estudio y consentimiento, sino como parte misma del proceso de una investigación, debiendo ser escuchada tanto al comienzo como en las fases subsiguientes, incluidas aquellas relativas al uso de la información obtenida. Es así que los derechos del niño no se limitan a su decisión puntual sobre la participación en una investigación, sino que se pueden ampliar a todos los momentos que integran un proceso de investigación (Lundy, 2007). Esto alcanza también a los datos obtenidos en una investigación —construidos en base a los registros de la participación infantil en cualquier modalidad—, los cuales deben ser considerados propiedad del niño.

A partir de la década de 1980 la mayoría de las asociaciones profesionales e instituciones académicas mundiales han adoptado sus propios códigos y comités de ética (Christians, 2005; Cortina, 1996; Cranford & Doudera, 1984; Hernández, 2006), incluyendo en ellos características locales o compatibilizando la letra de estos códigos internacionales con los de las leyes locales («En definitiva, la moral nunca puede ser impuesta desde fuera»,

Cortina, 1996, p. 292). Este movimiento de normalización de criterios y estándares éticos es paralelo, en cada país, al de la elaboración de principios internacionales análogos que abogan por una investigación *responsable* (Field & Behrman, 2004).

En la línea que ubica al niño como sujeto vulnerable, encontramos el *Code of Human Research Ethics* (2010) de la Sociedad Británica de Psicología (BPS). En este código, se plantean principios generales aplicables a todos los contextos de investigación con participantes humanos. Se basa en el documento «Principios Éticos para dirigir la investigación con seres humanos», publicado por la BPS en 1990. Una ampliación de éste, así como también algunas modificaciones que se introdujeron —tales como el advenimiento de la regulación estatutaria de la práctica profesional de los psicólogos por parte del consejo de Profesionales de la Salud (HPC)— condujeron a realizar diversas revisiones del código (2006, 2009). Uno de los aspectos fundamentales de esta norma refiere a los riesgos y a los límites de la investigación psicológica con seres humanos. En su décimo capitulo, introduce lineamientos para la investigación con poblaciones vulnerables, en las que se pueden presentar riesgos adicionales. En este grupo son incluidos los niños, las personas con discapacidad y las personas en relación de desigualdad o de dependencia. Los participantes de una investigación que se inscriban en alguna de estas poblaciones vulnerables deben tener la oportunidad de comprender la naturaleza, propósitos y resultados de cualquier exploración de la que participen, para que, de este modo, puedan consentir en función de lo que sus capacidades les permitan. En el caso del niño, si éste no es capaz de informar su consentimiento, lo hace su responsable legal y monitorea el desarrollo de la investigación.

En la Argentina, la Ley Nacional Nº 26.061 de *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* (2005) y la Ley Provincial de Buenos Aires Nº 13.298, de *Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños* (reemplazante del anterior *Régimen de Patronato de Menores*), modificaron el sistema tutelar por uno de garantía de derechos. A partir de ello, los niños y

adolescentes son considerados ciudadanos con derechos plenos y, además, con derechos especiales, dada su condición de personas en desarrollo.

Por su parte, y en acuerdo con estos marcos legales, las asociaciones y colegios profesionales de psicólogos han desarrollado sus propios códigos de ética, complementando la normativa legal nacional y provincial.

La resolución n° 343 del Ministerio de Educación de la Nación (2009), referida a las actividades profesionales reservadas a los títulos de licenciado en psicología y psicólogo, así como las reglamentaciones del Comité de Ética Central del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, no se pronuncian sobre algún tipo de especificidad de la infancia que pudiera conducir a prescripciones específicas para los investigadores. Algo similar ocurre en las resoluciones del CONICET sobre ética en investigación (N° 613/2005; 1047/2005; 2857/2006; 540/2006) en las que la categoría de «niño» o de «joven» es equiparada a la de cualquier otro grupo altamente vulnerable. No obstante, en esta institución se remite al investigador a las normativas vigentes referentes a los derechos del niño.

Más explícitamente, el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la Argentina (2009, modificado en 2013), propone la incorporación de la categoría de «sujetos en relación asimétrica con los investigadores». En las investigaciones que participen sujetos con estas características, se deberá garantizar la libertad para retirarse de la investigación, sin que ello derive en prejuicios, sanciones o menoscabo alguno. La categoría utilizada, si bien puede referir a los niños, es igualmente válida para otras poblaciones. En sentido estricto, no resulta claro qué poblaciones, en una situación de investigación, podrían no ubicarse en situación asimétrica respecto del investigador.

Sintéticamente, los siguientes instrumentos normativos son vinculantes en la jurisdicción en la que se desarrolló nuestra investigación:

-*Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657* (2010). [Artículos que se refieren al CI: art.7°, inc. j, k y m; art. 10° y art. 16° inc. c].

-*Ley Nacional de Protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061* (2005). [art. 3°, inc. b y d].

-*Ley nacional de protección de datos N° 25.326* (2000).

-*Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina* (1999).

-*Código de ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires* (1986, modificado en 2000).

Los aspectos fundamentales de las normas revisadas y consideradas para nuestra investigación, son los que consignamos a continuación:

-Los niños, —cualquiera sea su definición adoptada, aunque la cronológica es la más frecuente—, son sujetos de derechos plenos. En tanto tales, se debe garantizar su derecho inalienable de ser escuchados y atender su voluntad en todo el proceso de una investigación.

-Se debe informar, en términos adecuados para la comprensión de un niño, lo fundamental de la tarea prevista y los objetivos. Esta consideración no debe evadirse por ser sólo parcialmente realizable.

-Esta consideración no inhabilita el requerimiento de la necesaria autorización paterna explícita para la participación de un menor en una investigación.

-La participación de cualquier sujeto en una investigación, aun habiendo informado su consentimiento, puede ser cancelada en cualquier fase del proceso, sin que medie otra razón más allá de la voluntad del participante.

-Todos los datos obtenidos a partir de nuestras entrevistas deben ser protegidos, en particular los nombres propios y las referencias a lugares y direcciones particulares. Se deberán maximizar los recaudos para que los informes publicados no divulguen datos privados identificables por terceros no familiarizados con la biografía de los sujetos.

-La protección de datos de toda la muestra también deberá contemplar la encriptación o bloqueo de los archivos con los datos reales.

Como puede apreciarse, la red normativa que generan estos instrumentos no es, en su conjunto, coherente. Asimismo, las normas que regulan la conducta

ética en las investigaciones con niños, se basan en diversas definiciones o paradigmas sobre la infancia. Esto es algo esperable en función de los diferentes momentos históricos en las que fueron elaboradas, y debido al pasaje, en el último siglo, de una concepción general fundada en la noción de déficit, a una concepción de niño como sujeto de derechos. Así, resultan inevitables las traiciones a ciertos principios en cualquier intento por preservar otros y, como han señalado algunos estudios, los marcos éticos institucionales suelen ser, en algunas ocasiones, un obstáculo insalvable para la investigación con menores (Skelton, 2008).

A partir de estas referencias mencionadas, tres aspectos centrales merecen ser considerados especialmente. En primer lugar, el CI de los sujetos que intervinieron en nuestra investigación. En segundo lugar, el mantenimiento del anonimato y resguardo de los datos obtenidos. Finalmente, la orientación psicológica post- entrevista en caso de solicitud familiar.

5.1.1 Consentimiento Informado

El CI para la participación en una investigación es posiblemente el requisito más importante en todo proyecto con seres humanos (Aguilar Sierra, 2011; Altamirano Bustamante et al., 2010; de Siqueira, 2008; Lolas Stepke & Quezada Sepúlveda, 2003; Mauthner, Birch & Jessop, 2002; Salking, 1998; Wilkinson, 2001) y ha sido especialmente indicado para las exploraciones de las concepciones infantiles de la muerte (Koocher, 1974a y b; Warren, 2014). Las formas en las que se realiza el consentimiento son cada vez más diversas y han alcanzado una relevancia en el escenario de la investigación que vuelve compleja su aplicación a causa de la gran cantidad de normativas y regulaciones establecidas por instituciones públicas y privadas de todo el mundo. Como vimos, el interés por estas regulaciones «surge a partir de los informes de abusos cometidos hacia personas en experimentos biomédicos» (Garbus, Solitario & Stolkiner, 2009, p. 330), y las normativas han sido inicialmente concebidas para las investigaciones del campo de la salud (La Rocca, Martínez, Rascio & Bajardi, 2005). Es por ello que no todas se ajustan de manera adecuada a las investigaciones no clínicas ni traducen de manera precisa los dilemas

éticos de las investigaciones sociales o psicológicas, ya que estas suelen tener un fuerte anclaje histórico y contextual (Wiles et al., 2005). Esto dificulta las generalizaciones y en una investigación particular la pertinencia de cada enunciado se relativiza.

Una de las formas con las que se procura garantizar la autonomía de los sujetos —y especialmente de los niños— es a través del CI, mediante el cual se hace valer la facultad para decidir su participación en una investigación, a partir de la toma de conocimiento sobre las dimensiones centrales de la experiencia a la que se lo convoca (Cocks, 2006; Dockett & Perry, 2011; Harcourt & Conroy, 2011; Navarro, 2003; Wiles, Heath, Crow & Charles, 2005; Punch, 2002; Wierzba, 2008). Este consentimiento no debe ser considerado un pacto inmodificable, sino más bien un acuerdo interactivo y abierto a revisión en cualquiera de las fases de la investigación (Pinto Bustamante & Gulfo Díaz, 2013; Renold et al., 2008).

El *Informe de Belmont* «destaca la necesidad de asegurar la autonomía de las personas»; sin embargo, «la capacidad de las personas para tomar decisiones es una condición necesaria, pero no suficiente, que les permite ejercer su autonomía. Es decir que «una persona con la capacidad jurídica o legal para poder dar su consentimiento informado, no necesariamente ha de tener una capacidad sanitaria» (Garbus et al., 2009, p. 331). Por ello, si bien una persona puede estar legalmente habilitada para consentir, tal vez por razones médicas no lo esté. Por analogía, esta incapacidad sanitaria se ha extendido al ámbito de la minoridad y la patología tutelada, dos situaciones en las que la persona es representada o cuidada por un tercero que vela para que sus derechos puedan realizarse a pesar de la discapacidad constatada. En el caso de los menores de edad, el consentimiento de los padres es necesario, pero no por eso deja de ser menos exigible la opinión de los propios niños para habilitar su participación. Desde el nuevo paradigma que reconoce en los niños a sujetos de derechos plenos no se deja de señalar la dificultad del menor para proteger su propia integridad y desarrollo. En el caso de los menores, la autonomía siempre está caracterizada por la subordinación a la autoridad de los padres, lo que reclama

que, en la investigación, el CI sea doble: de los padres —que deben consentir sobre su propia participación y la de sus hijos— y de los propios niños.

Usualmente el CI es leído o entregado impreso para su lectura a cada participante o adulto que autorice la participación de un menor de edad. Siguiendo a Salking (1998), convenimos que nuestros consentimientos, orales o escritos, debían proporcionar, como mínimo, la siguiente información:

-el propósito general de la investigación (dejando abierta la posibilidad de que esto pudiera ser ampliado a requerimiento de los participantes)

-la identidad, filiación y datos de contacto del investigador

-la duración de la participación solicitada

-el compromiso explícito de proteger la confidencialidad de los datos

En nuestro caso, hemos elaborado dos tipos de solicitudes informadas escritas: las remitidas a las autoridades escolares o institucionales del área en cuestión y las entregadas a los padres o tutores de los niños (ver Anexos I y J, «Solicitud de autorización de las autoridades para entrevistar niños en una institución» y «Modelo de solicitud de consentimiento informado para padres»). Para ambas instancias presentamos una descripción breve que fue oralmente ampliada, en todos los casos, en nuestro encuentro personal. En estas conversaciones se respondieron inquietudes particulares de cada uno de los padres o autoridades institucionales. Más allá de la especificidad de cada inquietud sobre nuestra investigación y su modalidad, en el encuentro personal informamos siempre que, refiriéndose la entrevista al conocimiento sobre el ciclo vital y la muerte, no se entrevistarían niños que hubieran atravesado duelos a causa de familiares, personas cercanas a la familia o mascotas fallecidas en los últimos dos años. Establecimos este tiempo duplicando el que clínicamente se estima como esperable para la tramitación de un duelo no patológico en la infancia. Asimismo, se preguntó siempre sobre la existencia de muertes cercanas —humanas y animales— de las que los niños hayan tenido noticias, y sobre las reacciones y conductas ante esos sucesos.

Además del CI firmado por padres o tutores, al comenzar la entrevista se interrogó a cada uno de los niños —mediante una cláusula frecuente en

investigaciones análogas a la nuestra— sobre su intención de participar de una entrevista. Como se puede ver en el esquema de guion de la entrevista a niños (ver Anexo D), cada encuentro se inició informando al niño nuestra intención de mantener una conversación no evaluativa para conocer y estudiar cómo piensan los niños de su edad. Si bien la mayoría de los niños aceptó la propuesta, en los casos en los que se negaron —tres en toda nuestra muestra—, aun teniendo el CI positivo de los padres, se respetó la decisión de los chicos.

La mayor parte de las entrevistas de la muestra definitiva fue realizada en organizaciones sociales —escuelas y clubes—, para los que previamente se necesitaron las autorizaciones de los responsables directos e indirectos. En el caso de las escuelas, el pedido de autorización fue dirigido a la inspección provincial, a los directivos del establecimiento y, finalmente, al equipo de orientación escolar. En los clubes, fueron las comisiones directivas las que fueron informadas y prestaron su consentimiento para contactar a padres y niños asistentes. En todos estos casos se procedió informando, primero por medio de un escrito firmado por nosotros y las autoridades de la Facultad de Psicología y del InIPsi, y luego, ampliando la información en entrevistas orales (Anexos I y J).

5.1.2 Resguardo de la información y confidencialidad

El resguardo de la información tendiente a mantener la intimidad de los participantes también fue algo considerado, en acuerdo con las normativas revisadas y mencionadas anteriormente. Muchos aspectos se relacionan con este resguardo, pero la *confidencialidad* (Campbell & Groundwater-Smith, 2007; Kvale, 1996) y el *anonimato* son centrales (Alvarez-Cienfuegos Suarez, 1999). «Ser anónimo dentro de un contexto de investigación implica que no hay manera de que nadie, con excepción del investigador principal (por lo regular el director) pueda vincular los resultados de un experimento con el individuo asociado a tales resultados» (Salking, 1998, p. 37). Este anonimato se garantizó tanto en la presentación de los datos, citas y referencias finales de esta tesis, como en las publicaciones preliminares realizadas en diferentes foros de discusión académica. Para ello, todos los nombres propios de los niños y de las

personas, lugares y mascotas mencionadas en el curso de la entrevista, fueron reemplazados en los protocolos. El documento con la equivalencia entre unos y otros no fue ni será publicado. Para las categorizaciones y demás tratamientos de los datos también se modificaron los nombres propios y las referencias explícitas a localizaciones y actividades de terceros dentro del relato de los entrevistados —como en los casos en los que el niño describe actividades laborales de sus padres, domicilios o nombres de amigos, maestros, etc.—.

El resguardo de la identidad en los dibujos infantiles es más difícil de alcanzar. Lo que se conoce como el «estilo» de los dibujos infantiles —trazo, emplazamiento, ordenamiento, colores y temáticas— es una marca de identidad única y alguien con suficiente conocimiento sobre un sujeto podría reconocer algunas de sus producciones gráficas. De todas maneras, sólo quienes conviven diariamente con los niños serían capaces de descubrir en los dibujos su autoría, aunque no en todos los casos y con poca seguridad.

Para la publicación de los dibujos se borraron digitalmente todos los nombres propios, números, letras y textos referentes a lugares, junto con las firmas de sus propios autores, —siempre solicitadas al dorso, aunque a veces colocadas por algunos niños junto al dibujo—.

Los archivos digitales de imagen y texto compartidos con colaboradores, así como los soportes de almacenamiento, contuvieron, desde su primera versión, todos estos datos modificados.

5.1.3 Orientación psicológica post-entrevista en caso de solicitud

Es evidente que el diseño, por sí sólo, no es una garantía suficiente para el buen manejo de una entrevista con niños. Es imprescindible cierta pericia clínica para observar las manifestaciones de angustia o inhibición ante el tratamiento de ciertos temas, aun en una investigación que no pertenece al campo de la psicopatología ni de la salud. Tal como lo había propuesto Koocher (1974) en su propia investigación sobre las concepciones infantiles acerca de la muerte, «debido a los potenciales aspectos emocionalmente estresantes que

pudieran generar las preguntas en algunos niños, la necesidad de seguimiento fue una preocupación primordial» (p. 21 [t]). La entrevista que diseñamos para nuestra exploración contemplaba un único encuentro con el niño y sus padres, aunque consideramos necesario dejar abiertos canales de comunicación para la consulta de cualquier preocupación que pudiera resultar de ella. Por lo tanto, todos los padres recibieron nuestro teléfono y correo electrónico con el fin que nos hicieran cualquier tipo de comentarios o pedido de orientación ante el hipotético caso de que los niños o ellos mismos mostraran alguna forma de preocupación inusual que se relacionara con la entrevista. Por otra parte, también siguiendo a Koocher (ob. cit), decidimos comunicarnos aleatoriamente, dos meses después de nuestro encuentro, con los padres del 25% de los niños de nuestra muestra, para consultarles si habían observado o notado preguntas, actitudes o comportamientos en sus hijos atribuibles a la entrevista realizada.

Ninguno de los padres informó algún tipo de actitud «anormal», ni angustia o inhibiciones posteriores, observables en los niños. Sí, por el contrario, encontramos dos consecuencias recurrentemente advertidas. En primer lugar, la conversación con los niños no instaló un nuevo horizonte de problemas, sino que parece haber potenciado y profundizado las indagaciones espontáneas sobre ciertos temas, indagaciones constatadas por nosotros y referidas inicialmente por los padres. En casi todos los casos, los padres reconocieron que, luego de la entrevista, se acrecentaron las preguntas, los temas de juegos y las exploraciones de diversa clase, no sólo sobre la muerte de personas y animales, sino sobre el tiempo, el origen de los bebés o las preguntas por los antepasados. Asimismo, algunos padres se comunicaron con nosotros para comentarnos que sus hijos, con alguna insistencia, les habían preguntado por la fecha de nuestro regreso, «para seguir jugando» o «para seguir dibujando». A unos pocos de estos niños volvimos a verlos y, efectivamente, este *rapport* del que daba cuenta la demanda no se había instalado exclusivamente en torno al tema de nuestra entrevista sino al tipo de actividad realizada.

6. Dificultades y obstáculos en el desarrollo de la investigación

La explicitación de la metodología en su conjunto es imprescindible, tanto a los fines de la apreciación de los resultados y de la concordancia interpretativa del análisis, así como para la recreación de investigaciones análogas o la nueva búsqueda de respuestas a los problemas abiertos.

Se suele postular que la evaluación de pares y la replicabilidad son condiciones deseables de la producción de conocimiento con aspiraciones de validez, aunque esta máxima inspirada en los modelos experimentales de los diseños cuantitativos ha sido seriamente objetada. No discutiremos aquí la complejidad que encierra la repetibilidad como condición, porque es un tema que ha sido abundantemente tratado. Sí quisiéramos recordar que esta noción no refiere de manera exclusiva a la metodología experimental y a la medición de variables (el *coeficiente de correlación intraclase*, ampliamente difundido en los estudios clínicos cuantitativos, es un ejemplo; véase, por ejemplo, Hernández Aguado et al., 1990; Prieto, Lamarca & Casado, 1998). A pesar de que la replicabilidad puede ser una característica de las investigaciones no experimentales, y de que existen intentos de solución al problema que encierra lo irrepetible —como la célebre distinción de Popper entre *acontecimiento* y *evento*— no es posible determinar los valores de validez y confiabilidad de instrumentos no cuantitativos. Estos indicadores, creados para la investigación con diseños cuantitativos, carecen de relevancia en casos como el nuestro. Sin embargo, la repetición de ciertos procedimientos de exploración cualitativa, recreados en contextos diferentes, habilita la puesta a prueba y discusión de los resultados obtenidos gracias a la estabilidad y consistencia de la triangulación de teorías, datos y metodología. Es por ello que las condiciones del proceso de la investigación deben enunciarse lo más exhaustiva posible, aun habiendo renunciado a la aspiración de repetibilidad.

La producción de conocimientos científicos posee una dimensión social ineludible. No obstante, este aspecto intersubjetivo no puede quedar circunscripto a la conformidad o a la adhesión, ya que «[…] una verdad no existe

como verdad sino a partir del momento en que ha sido controlada (y no meramente aceptada) por otros investigadores» (Piaget, 1965, p. 21). Es a causa de esta cuestión que creemos pertinente reseñar aquí algunas dificultades y obstáculos de nuestra investigación, que no refieren directamente al diseño —aunque lo modifican y condicionan de manera sustancial— como a las características del contexto en el que fue desarrollado. Precisamente por esta falta de relación directa con la metodología seleccionada es que decidimos reservarles a las consideraciones de este orden un apartado especial dentro del capítulo.

i. En primer lugar, tuvimos que enfrentarnos con la dificultad que supone el acceso a las instituciones y a los niños para ser entrevistados. Las entrevistas fueron pensadas para desarrollarse de manera individual, en contextos preferiblemente habituales para el niño y con una duración incierta, aspectos que atentaron con la posibilidad de obtener las autorizaciones necesarias por parte de las autoridades institucionales correspondientes. Por un lado, resultó difícil disponer de las autorizaciones de nivel ministerial para que las escuelas nos abrieran sus puertas. Dentro de la misma universidad en la que se desarrolló el proyecto, en la que existen acuerdos marco aprobados para este tipo de estudios en escuelas primarias, la burocracia interna de las instancias de evaluación ética hizo absolutamente impracticable la investigación en este ámbito. En las escuelas provinciales nos encontramos con negativas rotundas —afortunadamente no en todos los casos— basadas en prejuicios de todo tipo sobre los efectos en los niños de una posible conversación sobre la muerte. Ello nos obligó a ser mucho más informativos en las solicitudes de autorización, tanto escritas como orales.

En otro orden de cosas, la disposición de las escuelas estuvo razonablemente condicionada por un factor temporal: las entrevistas eran casi siempre largas y requerían el apartamiento del niño de su clase durante un lapso considerable, no siempre tolerado por el sistema educativo. En algunas oportunidades nos concedían las autorizaciones y habiéndose iniciado la entrevista, se interrumpía por diferentes requerimientos institucionales. En ninguno de estos casos consideramos oportuno intentar reiniciar una entrevista

suspendida. Por otra parte, nuestro diseño exigía no sólo el consentimiento informado, sino la entrevista previa a los padres del niño. Por este motivo, la asistencia a las instituciones educativas debía ser siempre antecedida por un encuentro con alguno de los progenitores, generalmente en un lugar diferente del que se utilizaba para las entrevistas a los niños. Esta característica también imponía una disponibilidad familiar no siempre viable.

Estas exigencias del instrumento no suelen presentarse en el uso de cuestionarios o escalas estandarizadas que sólo requieren la colaboración de los niños por periodos más breves y admiten la administración colectiva. En nuestra experiencia, una gran cantidad de citas canceladas o postergadas y de entrevistas invalidadas por la ruptura del encuadre, dilataron notablemente los plazos que nos propusimos para las exploraciones piloto. A su vez, al momento de conformar la muestra definitiva, nos encontramos con la dificultad de tener que equilibrarla en función de variables cuyos valores no podíamos anticipar consultando los registros escolares —como las creencias religiosas de la familia— obligándonos a descartar entrevistas realizadas en función de una distribución equitativa de los subgrupos muestrales.

ii. En segundo lugar, un problema específico de la investigación refiere precisamente a la temática y su carácter temido y evitado en nuestra cultura. A menos que se ofrezca en las arenas naturalizantes del espectáculo, la muerte no es un tópico bien recibido. Mucho menos cuando el requerimiento consiste en proponerles a niños de 5 a 10 años de edad una conversación sobre este tema. Si bien es cierto que luego de las aclaraciones pertinentes los padres y las instituciones se mostraron mayoritariamente dispuestos a colaborar, las resistencias ligadas al contenido eran evidentes. Esas renuencias se hacían evidentes en preguntas y demandas de aclaraciones —prudentes y esperables, por cierto— que de ninguna manera adquieren tal puntillosidad cuando la entrevista solicitada refiere a otros temas. Muchas investigaciones mostraron la saturación de ansiedad que se observa en las actitudes adultas frente a la muerte, algo notablemente diferente de la visión relativamente desprejuiciada que muestran los niños. Nuestro desconocimiento inicial de esta desigualdad no nos llevó a anticipar que las entrevistas a los padres abrirían la puerta a

innumerables confesiones, relatos y demandas de escucha, imposibles de satisfacer en una investigación como la nuestra. Gradualmente fuimos previendo y ajustando las características típicas de las entrevistas a los padres, a las que las que debimos dedicarle mucho más tiempo del que originalmente estipulamos. De este modo, la experiencia contradijo nuestra suposición inicial acerca de los aspectos resistenciales. Creíamos que la principal dificultad la encontraríamos en el planteamiento del tema a los niños y en la posible ansiedad que ello despertaría y descubrimos que quienes mayores estrategias precautorias requerían eran los propios padres.

Esta situación la pudimos advertir mientras realizábamos las pruebas piloto y decidimos, en consecuencia, ensayar una modificación tendiente a verificar la sospecha en el papel inhibitorio que juega el tema de la muerte para los adultos. A las notas dirigidas a los padres solicitando el consentimiento para iniciar las entrevistas, les modificamos el texto informativo de la siguiente manera: toda vez que se leía «la comprensión de la muerte», escribimos «la comprensión del ciclo vital». Los efectos del cambio se hicieron notar inmediatamente en el aumento de la cantidad de autorizaciones recibidas.

Por otra parte, también respecto del tema general de la entrevista, constatamos un sesgo particular en las respuestas afirmativas y negativas al pedido de autorización. Los padres más jóvenes —en especial los de menos de 30 años de edad— fueron mucho más proclives que los mayores a aceptar las entrevistas. En efecto, las negativas sólo las obtuvimos de adultos de más de 40 años de edad y de los casos en los que los niños estaban bajo el cuidado de sus abuelos. El número de nuestros participantes es muy insuficiente como para extraer de ellos alguna consideración estadística relevante. Tampoco tenemos una hipótesis clara para explicar este fenómeno y creemos que debe ser considerado en futuras investigaciones, para determinar si tal sesgo existe o es simplemente resultado del azar, para anticiparlo por sus efectos en la constitución de una muestra y para poder, eventualmente, explicarlo.

iii. Una situación recurrente fue la dificultad nuestra para mantener a los padres al margen, sin intervenir, durante las entrevistas a sus hijos. Esto podría parecer algo irrelevante, que no requiere ser mencionado, ya que es uno de los

obstáculos típicos en el desarrollo de cualquier entrevista con menores de edad. Sin embargo, en acuerdo con lo que mencionamos en el punto anterior, creemos que es algo que se relaciona directamente con el peso específico que el tema de la muerte tiene para los adultos. La consideración y anticipación de estas maniobras de los padres para futuras investigaciones puede disminuir significativamente la ansiedad constatada y el número de entrevistas fallidas.

A pesar de nuestras aclaraciones y pedidos acerca de la necesidad de sostener una entrevista individual, no evaluativa, los padres se mostraron, en casi todos los casos, muy preocupados por el «desempeño» general de sus hijos. En varias oportunidades constatamos que, en lugar de retirarse del aula o de la habitación en la que desarrollábamos la conversación, aguardaban ocultos y suficientemente próximos como para poder escuchar. Aun aquellos que se distanciaban completamente, buscaban, a su regreso, todo tipo de información acerca de las ideas de sus hijos sobre la muerte. Con una modalidad diferente, algunos padres que no pudieron sustraerse por completo de la situación de entrevista —especialmente en el estudio piloto—, y se las arreglaban para reaparecer una y otra vez con algún pretexto, enmascaraban su preocupación por las ideas del niño con un cuidado por la dinámica de la entrevista. Atentos al desempeño infantil, sugerían respuestas, ideas o anécdotas cada vez que surgía un silencio o una distracción que corriera el foco de lo que, suponían, constituía el interés central del entrevistador. De este modo, los niños eran instados a «responder bien» o simplemente a «colaborar», como si se tratara de un examen escolar. Lo que para un padre puede ser una distracción o una falta de colaboración para nosotros puede ser un indicador interesante que no quisiéramos distorsionar. En otras oportunidades, los padres interpretaban a sus hijos, explicándonos lo que realmente habían querido decir con tal o cual frase.

Más allá del obstáculo que suponen estas intervenciones —reveladoras de aspectos de la dinámica familiar que, en nuestro caso, no eran unidades de análisis—, lo que nos resultó relevante desde el punto de vista del encuadre general es la constatación de una ansiedad que debe ser anticipada. Esta anticipación no puede consistir en un parapeto a la necesidad de participación

de los padres, sino en una búsqueda de disminución de la ansiedad que la vuelve imperiosa. La observación de esta conducta reiterada nos llevó a dos soluciones que pusimos en práctica a partir del último estudio piloto. La primera, ampliar las entrevistas a los padres, incluyendo un momento de escucha libre referida al tema de la muerte. La segunda, ofrecerles a los padres una segunda entrevista de devolución sobre lo conversado con los niños. No podemos estar seguros de la efectividad de estas medidas adoptadas, respecto de las cuales no construimos categorías específicas para un análisis posterior. Sólo intuitivamente podríamos sostener que surtieron algún efecto, teniendo en cuenta que en los casos de la muestra definitiva las interrupciones fueron casi inexistentes. Este punto requeriría una exploración particular a fin de mejorar el instrumento en todas sus dimensiones.

iv. Finalmente, la inexistencia de grupos locales de investigadores interesados en el conocimiento infantil sobre la muerte fue, desde el comienzo de nuestro proyecto, una limitación, si bien disponíamos de las reflexiones de nuestros directores. Los interlocutores con los que pudimos pensar y redefinir algunos problemas fueron, en su mayoría, antropólogos culturales e historiadores de las religiones y las prácticas funerarias. Sólo al finalizar nuestro estudio logramos consolidar los canales de comunicación y colaboración internacionales, gracias a los cuales pudimos recibir comentarios fructíferos de psicólogos del desarrollo ocupados en este tema. Hoy estamos convencidos de que una investigación como la que desarrollamos no sólo debería comenzar con una exhaustiva indagación de la bibliografía especializada, sino con una igualmente intensa búsqueda de interlocutores con los cuales compartir y redefinir los complicados derroteros de una investigación.

En suma, creemos que la explicitación de estas observaciones generales puede contribuir a la anticipación de ciertos obstáculos en investigaciones análogas a la nuestra.

Capítulo IV
Resultados

En este capítulo presentaremos los datos obtenidos en nuestras indagaciones a niños y padres.

Primero, analizaremos el material de las entrevistas clínico-críticas a los niños, a las que nos referimos en el § 4 del capítulo III, desde un punto de vista metodológico. Con el procedimiento usual de reducir el material de estas entrevistas se categorizaron utilizando el *sistema de categorías de análisis de datos* que figura en el Anexo F. A fin de exponer la sistematización de los resultados realizada, seguiremos las dimensiones de este sistema, sintetizando la información empírica obtenida, mediante fragmentos de protocolos —texto y dibujos— representativos de cada categoría establecida.

Seguidamente, nos ocuparemos de las entrevistas a los padres —nuestro campo de aproximación al contexto sociocultural de significados, representaciones y prácticas familiares—. Luego, estableceremos algunas relaciones entre los datos de la submuestra integrada por niños y la submuestra integrada por sus padres.

Los resultados aquí expuestos exhiben un nivel de análisis interpretativo mínimo. En el último capítulo de esta tesis los retomaremos con el propósito de efectuar una lectura de los datos más analítica y formular el planteo de nuevos problemas.

1. El pensamiento infantil a la luz del sistema de categorías de análisis

Como mencionamos en el capítulo anterior, el sistema categorial de análisis que construimos para analizar los protocolos de las entrevistas a los niños, quedó integrado por *dimensiones*, *categorías*, *códigos* y *subcódigos*. Este sistema se utilizó para categorizar los dos tipos de materiales protocolizados: el

texto de las conversaciones y las producciones gráficas. Recordemos las cinco grandes dimensiones que lo constituyen:

Dimensiones del sistema de categorías de análisis para las entrevistas a niños

	A	Datos personales y familiares
Dimensiones centrales	B	Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con los muertos y el cuerpo
	C	Ontología y comprensión de la muerte: conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, a sus manifestaciones y a sus condiciones de existencia
	D	Nociones acerca del después de la muerte y de las propiedades del muerto
	Ψ	Categorías sobre aspectos metodológicos e hipótesis interpretativas

Recordamos que, siguiendo la clasificación de Miles y Huberman (1994), las categorías de análisis son unos primeros «reductores de datos» que pueden adoptar alguno de estos tres tipos: *descriptivos* —caracterizan y nominan un segmento del material del protocolo; *interpretativos* —aquellos más abstractos que implican algún grado de lectura teórica de los datos— y *de patrón* —funcionan como explicación emergente—. En cada una de nuestras dimensiones, las categorías han funcionado de una u otra manera, como veremos.

Las dimensiones A y Ψ no son, en sentido estricto, analíticas ni refieren a la temática de la muerte. Por un lado, los «datos personales» de A, contribuyeron al tratamiento general de los datos de las otras dimensiones y es la única del sistema que se nutre de datos provenientes de ambas submuestras (niños y padres). En sentido estricto, no se encuentra compuesta por categorías de análisis, sino por parámetros descriptivos que permiten el establecimiento de relaciones de pertenencia a grupos sociales amplios. Por este motivo, no utilizaremos sus valores más que transversalmente, para ubicar los fragmentos de los protocolos en un determinado grupo de edad y sexo de los niños, o bien del nivel educativo y tipo de creencias religiosas de los padres. Al respecto,

pueden consultarse los Anexos B y C, donde se sintetizan las distribuciones de estos indicadores en la muestra.

A modo de síntesis visual, presentamos a continuación los valores de los códigos de la dimensión A, para el total de la muestra —niños y padres—, que evidencian su consistencia con los parámetros establecidos (ver capítulo III). Las magnitudes de esta dimensión contextualizadora, serán puestos en relación con los datos de las categorías B, C y D.

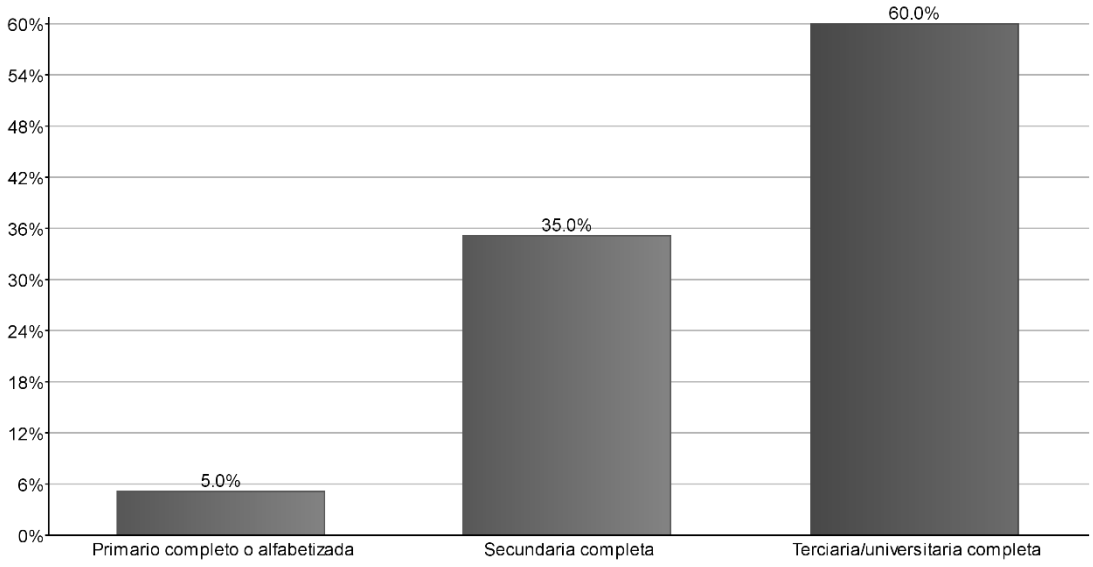


Figura 25 *– Nivel educativo alcanzado por la madre*

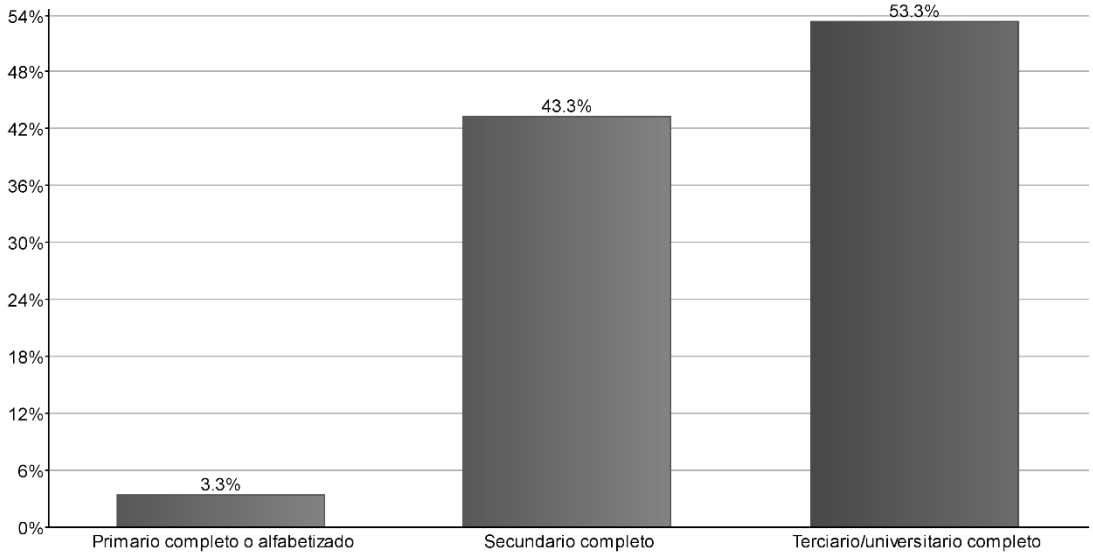


Figura 26 *– Nivel educativo alcanzado por el padre*

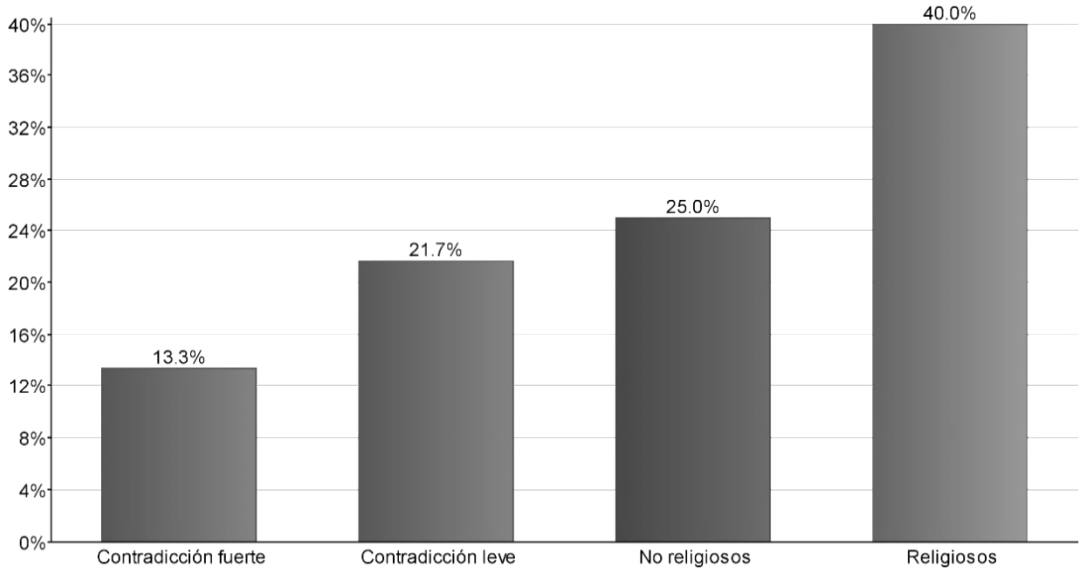


Figura 27 *– Creencias familiares*

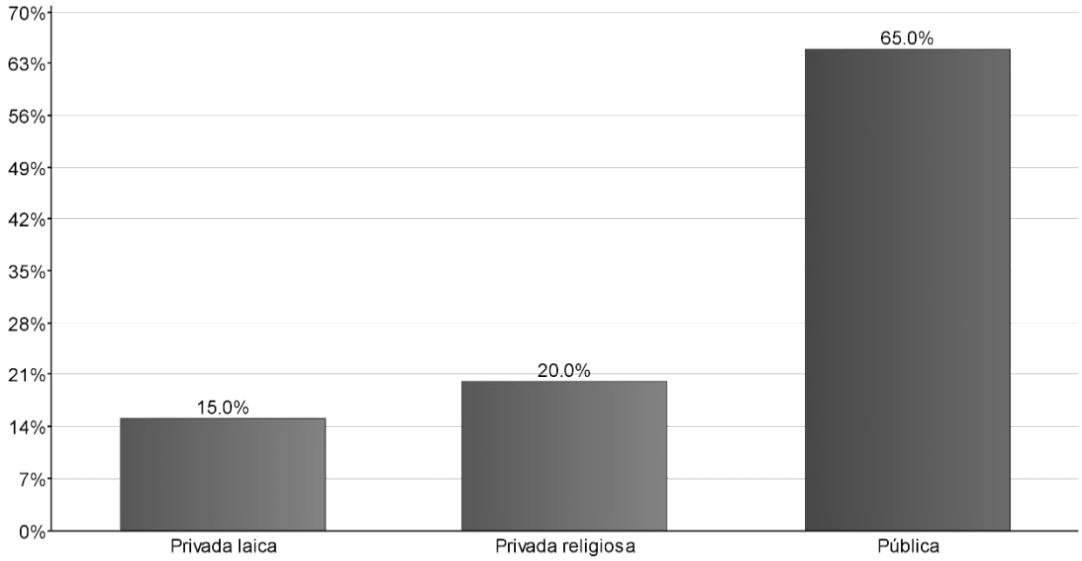


Figura 28 *– Tipo de escuela a la que asisten los niños*

Como señalamos en el capítulo III, respecto de la edad y el sexo de los niños entrevistados, cada una de las 6 cuotas de 10 sujetos, estuvo integrada por 5 varones y 5 mujeres, resultando así una submuestra de 60 niños.

Por otra parte, respecto de los «aspectos metodológicos e hipótesis interpretativas» de la dimensión Ψ, señalamos algo equivalente a lo que expresamos de A, ya que su función se limitó a poner en evidencia cuestiones

propias de la dinámica de la entrevista y a señalar fragmentos interpretables según procesos típicos del pensamiento infantil, como la transducción, las creencias sugeridas, las presentaciones originales o las asociaciones por contigüidad (ver § 4.6 y 4.6.1 del capítulo III). Esta dimensión tuvo un rol fundamental en la elaboración de hipótesis interpretativas preliminares, al momento de categorizar los protocolos, porque a través de ellas se pudieron sopesar o desambiguar las respuestas de los sujetos. En otras palabras, ella permitió darle consistencia a la utilización de los aspectos centrales sobre la muerte humana, orientando la categorización hacia uno u otro código.

Por último, las dimensiones B, C y D, constituyen el núcleo relevante de nuestra investigación y son tanto *descriptivas* como *interpretativas*, dependiendo del caso. En algunos casos, aparecen categorías que explican una idea infantil o son elocuentes respecto de los instrumentos y funciones cognitivas en juego, por lo que pueden ser consideradas de *patrón*.

Este núcleo B-C-D, que refiere al nivel de las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, a la ontología construida en torno a la muerte como objeto y a las representaciones sobre el después de la muerte, respectivamente, es el que, en su conjunto, abarca a las cinco nociones de la comprensión adulta de la muerte, postuladas reiteradamente en algunas investigaciones análogas y citadas en el capítulo II: *irreversibilidad*, *universalidad*, *inevitabilidad*, *cesación* de las funciones orgánicas y *vejez* o ciclo vital. No obstante, como las categorías que utilizamos no se ciñen a ellas, las exploramos a través de creencias tales como la permanencia de la existencia, la idea de Dios o la comprensión de los procesos orgánicos, entre otras a las que nos referiremos al presentar la sistematización de nuestros resultados.

1.1 La muerte en el nivel de las experiencias y los conocimientos acerca de los muertos y el cuerpo

La categoría o dimensión B, denominada «experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con los muertos y el cuerpo», nos permitió clasificar las respuestas referidas a las prácticas directas con la muerte humana y animal, así

como los conocimientos de los niños relatados por terceros y las significaciones provenientes del contexto social.

Los resultados que presentamos en este apartado se centran en el nivel de las actividades del niño con el campo de fenómenos de la muerte animal y humana. Este campo abarca no sólo al acontecimiento biológico de la cesación de la vida, sino a las instituciones sociales en torno a la muerte —rituales, ceremonias y creencias— que el niño puede conocer por experiencia directa como por referencias discursivas.

Los conocimientos infantiles sobre las disposiciones sociales del cuerpo muerto dan cuenta, como veremos, de una comprensión particular de los componentes y funciones del cuerpo humano. Es por ello que, dentro de esta dimensión, se indagaron los «observables del cuerpo humano», con la que se buscó identificar, en cada grupo etario, la comprensión de los aspectos morfológicos y funcionales del organismo. Los resultados acerca de este conocimiento muestran una progresiva complejización de los observables del cuerpo, tanto cuantitativa como cualitativa.

Finalmente, los conocimientos infantiles que aluden explícitamente a las versiones sobre la muerte presentes en diferentes productos de entretenimiento y medios de comunicación —cine, televisión, internet, entre otros—, dan cuenta de la interacción del sujeto con estos objetos de la cultura.

1.1.1 Experiencias directas con la muerte

Muerte animal experimentada

En función del tipo de apertura utilizada en la entrevista, en la que apelamos a las mascotas para introducir el tema de la muerte, las manifestaciones infantiles acerca de la muerte animal fueron constantes. En todas las variables de la dimensión A —sexo, edad, educación de los padres y creencias familiares— encontramos referencias a experiencias directas con la muerte animal. En términos generales, las diferencias entre las respuestas de los distintos grupos etarios estuvieron marcadas por la progresiva comprensión de lo ocurrido en la situación de muerte del animal en cuestión. Desde temprano es

evidente para los niños que la muerte no es fortuita en los animales. Algo debe suceder para que ocurra —generalmente, un trauma, una enfermedad o la vejez—, lo que da cuenta de una protocausalidad, al menos acerca de la muerte en los animales.

En los niños de menor edad, la referencia a la muerte de alguna mascota se presenta sin una comprensión cabal de lo acontecido, tanto en términos causales estrictos como acerca del destino del cuerpo. En estos casos la expresión habitual suele limitarse a «se murió», sin más, o a una fórmula compacta en la que no se pueden distinguir las causas de las consecuencias —v. g., «se tenía que ir al cielo, estaba enfermo»—. Una de las razones para plantear la indiferenciación de las formulaciones de los sujetos más chicos es la asociación regular que establecen entre la muerte de un animal y el evento inmediatamente anterior que, sólo por su localización temporal es elevado al estatuto de «causa». Es así que casi cualquier evento o situación previa a una muerte puede servir de razón suficiente para justificarla.

Por otra parte, en los niños de mayor edad, la referencia a la muerte de un animal se presenta acompañada de una razón de ocurrencia diferenciada —enfermedad, accidente, vejez, entre otras—, en la que se puede reconocer una comprensión de la participación de estos eventos invocados en la cesación de las funciones biológicas. En estos casos, la invocación a estas razones no se realiza simplemente por su anterioridad sino por la comprensión de una secuencia de eventos necesariamente relacionados y no por simples relaciones contingentes de contigüidad espacial o temporal con el fallecimiento.

Los siguientes fragmentos de protocolos son representativos de esta categoría sobre la experiencia con la muerte animal.

Mariano (5; 1):

¿Por qué? ¿Qué le paso? [al pez negro que se murió].	Teníamos un barre fondo… Y ahora tenemos uno nuevo y tenemos un caracol que era pequeño y ahora otro caracol y éste me lo traje de Entre Ríos, estaba muerto así ya.
¿Y qué le pasó que se murió?	¿A cuál?
Al negro.	No sé cómo se murió ese pececito… Pero los otros también...

¿Y dónde está ese pececito que se murió?	Está en el tacho y no está más.
¿No está más?	Se lo llevó el camión basurero.

Ariel (5; 0):

Y decime una cosa, ¿vos tenés mascotas?	Sí.
Sí… ¿Qué tenés?	Algunos perros… y un gato que se me murió.
Un gato se te murió…	No, lo comió un perro. Y tenía una tortuga.
¿Y qué pasó con la tortuga?	La tortuga… se la comió S. a la tortuga y se murió.
¿Y qué pasa con los animalitos que se mueren?	Se mueren.
¿Y dónde están?	En la panza, en la panza […]

Ofelia (6; 5):

¿Antes habías tenido alguna otra mascota?	Sí, un perro, L., que se murió.
¿Qué le pasó?	Le pisó mi papá la pata al perro y se murió.
¿Tu papá le pisó la pata?	Sí.
¿Por qué se murió?	No sé, porque pisó fuerte.

Virginia (7; 1):

¿Antes habías tenido alguna otra mascota?	Una lechuza y una tortuga.
¿Y qué pasó?	Se murieron. La lechuza sigue viviendo y la tortuga… lo que pasa que se me murieron todos los gatitos que tenía mi gatita y la gatita entonces está triste.
¿Y por qué se murieron?	Porque cuando venían mis primitos iban y les pegaban y cuando les pegaban yo les decía no les peguen porque se van a morir los gatitos.
¿Y se murieron? ¿Los gatitos por qué se murieron?	Porque les pegaron.
¿Sí?	Iban mis primitos y les pegaban…

Sonia (7; 5):

¿Y antes habías tenido alguna otra mascota?	Sí, uno de los rottweiler.
¿Y qué pasó con ese?	Se murió porque los mataron.
¿Y por qué los mataron?	Porque estaba solito.
¿Y qué pasó con el perro ese? ¿Ahora dónde está?	Esta muerto.
¿Y dónde está? ¿En qué lugar?	En el cielo.

Oscar (8; 7):

¿Antes habías tenido mascotas?	Sí.
¿Qué mascotas tuviste?	Un perro.
¿Y qué pasó?	Se murió.
¿Por qué se murió?	No quería comer.

Susana (9; 11):

¿Alguna vez tuviste alguna mascota?	Sí, pececitos.
¿Por qué no los tenés más?	Porque se murieron. Volvimos de viaje, de las

	vacaciones, y estaban muertos.
¿Qué les pasó?	No sé.
¿Los pececitos se mueren todos o algunos?	Todos.
¿Por qué se mueren?	Ni idea, algo les pasará cuando te vas.

Eleonora (10; 9):

Tenías mascotas, ya no… ¿Y qué pasó?	Mi perro se lo dimos a la que limpiaba cuando nos mudamos, y mi gato se cayó del balcón.
¿Se cayó del balcón? ¿Y qué le pasó?	Se murió por el golpe.

Astor (10; 1):

Y decime, ¿te gustan las mascotas?	Sí.
¿Cuáles te gustan más?	Los gatos.
¿Tuviste alguna vez alguno?	Sí.
¿Y qué pasó?	Uno se murió, otro lo pisó un auto y otro se fue.
¿Y por qué los gatitos se mueren?	No sé.
¿No sabés? ¿Y al que lo pisó un auto dónde está ahora?	Está enterrado en el fondo.

-Protocolos con referencias a la categoría [experiencia con muerte animal] en el momento gráfico o verbal[63]: 30% de la submuestra niños (*n*=60) (ver dibujos en el Anexo A)

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

(Las celdas grises indican los sujetos en los que se encontraron la o las categorías que refieren al aspecto analizado)

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

[63] Para la presentación visual de la distribución de una categoría en toda la submuestra de niños, utilizaremos una grilla con los 60 nombre y edades de los niños e indicaremos con celdas grises los protocolos en los que la categoría puede hallarse.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no significativas para la cantidad de casos.

Muerte humana experimentada

La muerte humana, se ha indagado en un segundo momento respecto de la muerte animal, por razones metodológicas inherentes al diseño de la entrevista, como se explicitó en el capítulo III. Sin embargo, no se observa un pensamiento infantil inercial que prolongue sobre los humanos las ideas enunciadas acerca de los animales. Por el contrario, los testimonios de muertes humanas experimentadas tienen todas las características del genuino intento por significar ciertos hechos vividos y la marca de la asimilación deformante correspondiente a los instrumentos cognitivos disponibles para el sujeto. Algunas de las razones que nos permiten sostener esta afirmación son las siguientes. En primer lugar, la perplejidad que despiertan muchos aspectos de los hechos relatados sobre su experiencia con la muerte humana, una condición que no se observa en las fabulaciones, que suelen ser consistentes y colocan al sujeto en el lugar del saber. En segundo lugar, las indicaciones constantes a la situación propia en el momento de la muerte invocada —señalando el niño su edad y datos contextuales de aquella ocasión, por ejemplo—. Finalmente, la referencia a observables del cuerpo humano, típicos del nivel en el que se encuentra el sujeto (Slaughter, Jaakola, & Carey, 1999). Sobre este último punto resulta particularmente ilustrativa la interpretación de una muerte causada por un accidente ferroviario, presenciada por Mariano (5; 1), y reducida a la transformación de la persona muerta en espuma. En efecto, lo que el niño pudo observar de la escena del incidente fue el piso con burbujas, que había sido lavado con detergente por los bomberos. El esfuerzo de interpretación es evidente, porque la muerte, que inicialmente para los niños es una desaparición de la persona, es en este caso complejizada mediante una constatación de los hechos *in situ*. Sin embargo, no existe aquí todavía ninguna comprensión clara de las transformaciones que ocurren en un cuerpo muerto que permitan

establecer las relaciones causales de las que participan los observables funcionales biológicos. Pablo (5; 0) ofrece un ejemplo análogo, al asimilar la muerte a la invisibilización, que es, efectivamente, lo que él puede constatar en los hechos luego del fallecimiento de su tía.

En los casos estudiados, las experiencias directas con la muerte humana, comentadas por los niños, no las ilustraron en sus dibujos. Aquellas expresiones gráficas en que se representa a una persona muerta se encuentran despersonalizadas y distanciadas de la experiencia concreta referida —«una persona», «un señor», «alguien muerto»—. En otros casos, el dibujo no representó ninguna relación con la experiencia mencionada.

A continuación, citamos algunos fragmentos de protocolos representativos de la categoría sobre la experiencia con la muerte humana.

Pablo (5; 0):

Y una persona cuando se muere, vos me dijiste que se va al cielo, ¿cómo hace para irse hasta allá si no tiene alas?	Se lo lleva Jesús. Se lo lleva así...
Y, ¿nosotros la podemos ver cuando se la lleva?	No, porque es invisible.
¿Qué cosa es invisible?	La persona, cuando se muere.
¿No se ve? ¿Se hace invisible?	Sí.
Y si una persona se muere, ¿cómo hace para hacerse invisible?	Creo que sí, porque la tía E, que es la hermana de mi abuela, que ya se murió y creo que se hizo invisible porque ya no la vemos.

Mariano (5; 1):

¿Y los nenes se pueden morir?	Ah… Yo fui a ver un lugar que un tren lo pisó a un nene.
¿Qué le pasó al nene?	Se hizo espuma.
¿Se hizo espuma?	Sí.
¿En serio? ¿Y dónde está ahora ese nene?	En la vía.
¿En la vía?	Sí, porque se quiso meter y se acostó.
[…] ¿Y decime y ese nene puede volver a vivir?	No…
¿No?	Porque se hizo burbujas.
Se hizo burbujas… ¿Y vos cómo sabes que se hizo burbujas? ¿Vos lo viste?	Sí.

Lía (6; 1):

Ah, ¿y vos alguna vez viste una persona muerta?	Sí. Sólo una.
¿A quién?	A mi abuelo, que estaba acostado.

¿Y cómo te dabas cuenta que estaba muerto?	Porque mi papá y mi mamá se dieron cuenta. Fueron a la pileta y lo vieron al abuelo enfermo, entonces me fueron a buscar y ahí me dijeron mi papá y mi mamá.

Martina (7; 11):

Y si una persona se muere ¿no puede volver a vivir?	No... No sé.
¿A vos que te parece?	Mi abuelo eh… que… el que… mi abuelo de mi abuela, su esposo se murió por tomar mucha cerveza y que estaban comiendo y dice que ahí estaba tomando, ahí se puso a morir ya estaba, y su hermanita también de mi mamá murió. Ahora no está, sus hermanos no saben dónde está pero su mamá lo único que está y su hermana.

Sara (8; 2):

¿Podés vivir hasta los mil años?	No.
¿Por qué no?	Porque si vos tenés cien, podés seguir hasta los 909 nada más.
Después, ¿qué pasa?	Después se mueren y lo entierran.
¿Por qué se mueren después de esa edad?	Porque una vez, mi hermano Iván nació y a los 19 murió.
¿Tu hermano murió a los 19?	Sí.
¿Vos cuántos años tenías?	Dos años.
¿Te acordás?	Sí.
¿Qué le pasó?	Lo chocó un auto y no se pudo salvar.

Lucía (9; 3):

¿Vos conocés a alguien que se haya muerto?	Sí, a mis dos abuelos.
¿Sí?	Sí, pero cuando era muy chiquitita…
¿Vos eras muy chiquitita? ¿Y dónde están ellos ahora?	En el corazón de Dios.
¿Ellos?	El espíritu.
¿Y ellos?	El cuerpo no está.
¿Dónde está?	Se desintegró, pero si está en la tumba.

Flavio (10; 5):

¿Conocés a alguien que se haya muerto?	Una vez cuando tenía un año, en un avión vi como una mujer se moría.
¿En serio?	Igual no se enteró, estaba dormida y en un momento dejó de respirar.

Celeste (10; 2):

¿Vos conocés a alguien que se haya muerto?	Sí.
¿A quién?	Mis dos bisabuelos.
¿Los conociste?	Sí.
¿Qué pasó con ellos? ¿Por qué se murieron?	Uno se murió por cáncer de mama y después el otro no sé porque yo era chiquitita. Creo que tenía 5 años.

-Protocolos con referencias a la categoría [experiencia con muerte humana] en el momento gráfico o verbal: 56,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver dibujos en el Anexo A)

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

1.1.2 Conocimiento de muertes por relatos de terceros

Muerte animal relatada

Análogamente a lo que se observa en la categoría acerca de las experiencias con la muerte animal, las noticias referidas a muertes animales se hallan en los niños de todos los niveles de edad. También se vuelve a encontrar aquí, en los sujetos de menor edad, una relación inicial entre la muerte acontecida de la que se tiene información y ciertos eventos contextuales del suceso. En este tema, la incomprensión de las razones es más profunda. En algunos casos en los que el niño no dispone, ni de referencias sobre los eventos previos a la muerte del animal, ni de constataciones empíricas surgidas de exploraciones propias, encontramos respuestas sucintas acerca de las razones o

las causas —v. g., «no sé por qué, cómo se murió, yo no vi, se murió cuando yo no estaba»—.

Respecto de la misma cuestión, si bien los niños de mayor edad son capaces de establecer relaciones necesarias entre los eventos previos y el fallecimiento, no cuentan con las constataciones empíricas. Como la muerte comentada es conocida por el relato de un tercero y generalmente la información disponible no contiene datos sobre las causas que desencadenaron la muerte, los niños suelen completar estas lagunas con el conocimiento general desarrollado sobre la muerte: la inevitabilidad universal. Es así que cuando se los interroga acerca de las causas de la muerte del animal conocido, en lugar de apelar a los eventos contingentes periféricos a la muerte, como hacen los niños más pequeños, introducen razones con carácter de necesidad lógica que no pertenecen al caso particular sino a la generalidad de lo viviente.

A continuación, citamos recortes de algunos protocolos categorizados de esta manera:

Ivo (5; 3):

¿Y conocés algún animalito que se haya muerto?	La jirafa [del zoológico local].
¿Una jirafa? ¿Qué le pasó?	Tenía una bolsa y se murió. [Referencia a una noticia de asfixia por ingesta de plástico].
¿Con una bolsa? ¿Y por qué?	Porque estaba acá y se murió.

Lía (6; 1):

	¿Viste como los dinosaurios? Los dinosaurios... Acá era todo campo. No había nadie. Las personas no vivían. Acá vivían los dinosaurios y acá peleaban.
¿Y qué les pasó a los dinosaurios?	Dejaron los huesos en la tierra, porque después cuando ya se murieron, ahí es donde enterraron las personas los huesos de los dinosaurios y después creció pasto y era todo campo.

Alicia (7; 8):

¿Y qué pasó [con los conejitos muertos]?	Un día mi papá encontró conejitos enterrados en la tierra.
¿Cómo fue eso? Contame.	No sé, no me acuerdo mucho porque era bebe, a mí me contaron.
Tu papá encontró conejitos, ¿enterrados?	Sí, abajo de la... de la... de la parrilla, abajo.

¿Y dónde están ahora los conejitos esos que vos tenías?	Eh... los regalamos.
¿Y los conejos papás?	Eh... también los regalamos con los hijitos.
¿Y los que aparecieron enterrados, por qué estaban ahí?	No sé, los padres los debieron poner ahí por seguridad o algo…

Fidel (10; 12):

¿Qué mascota tuvo? ¿Sabés?	Bueno… creo que eran dos conejos, un canario, una gata y nada más creo.
¿Y ahora no los tiene más?	No, los tenía antes, cuando era pequeña.
¿Cuándo tu mamá era pequeña?	Sí.
¿Y ahora dónde están esas mascotas?	No lo sé, nunca supe qué pasó.
¿Nunca supiste? ¿Y dónde estarán? ¿A vos qué te parece?	Pueden ser que estén muertas o que estén en una tienda de mascotas no sé.
¿En una tienda de mascotas? Y vos decís que pueden estar muertas y, ¿por qué pueden estar muertas?	Bueno, porque algunos animales no viven mucho, por ejemplo, los perros viste, viven más o menos catorce años.
Ah, ¿sí?	Sí, me parece.
¿Y por qué pasa eso?	No sé, supongo que porque su ciclo de vida es corto, el de ellos es más pequeño, digamos que el nuestro es bastante largo y el de ellos digamos que es bastante largo también, pero no tanto como nosotros.

-Protocolos con referencias a la categoría [muerte animal conocida] en el momento gráfico o verbal: 15% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A)

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.
-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

Muerte humana relatada

Los niños de todas las edades de nuestra muestra disponen de información acerca de personas que se han muerto. Desde las edades más bajas, y aun sin tener experiencias directas con la muerte humana, se muestran seguros de que la muerte es algo que al menos a ciertas personas les puede suceder o les sucedió. Del mismo modo, en los niños de 5 años se comprueba la búsqueda de alguna razón diferencial que permita dar cuenta de la muerte, que nunca es inmotivada. Las menciones de casos de muertes que les relataron, presentan las mismas características que observamos respecto del conocimiento de la muerte animal. En los sujetos de menor edad las razones de ocurrencia son contingentes y arbitrarias, no debidas a una relación lógica de causas y consecuencias. Esta condición resulta evidente en ciertos niños que disponen de información transmitida por los adultos sobre la causa de muerte, cuya enunciación se reduce a una fórmula clisé que no da cuenta de un sistema explicativo en sentido estricto (Piaget, 1973). Tal es la situación que se registra en el protocolo de Soledad (5; 0): ella sabe del fallecimiento de una niña de su escuela que «estaba enferma y entonces se murió», pero al tener que justificar las razones de la muerte reconoce su incomprensión: «no sé yo».

Con el aumento de las edades de los niños, paulatinamente, la información de carácter explicativo pasa a integrar un sistema de relaciones más estables. Los enunciados dejan de ser fórmulas repetidas, absolutamente contingentes y se imbrican con el desenlace. En los niveles intermedios se hallan argumentos como los de Sara (8; 2), que está al tanto de un embarazo que su propia mamá perdió. Al presentar las razones de la muerte de los bebés, utiliza en un mismo nivel de justificación una posible enfermedad de la madre y la voluntad de no querer tenerlo: «se le murió, porque estaba engripada y no lo quiso tener ella». Finalmente, los niños del grupo de 9 y 10 años de edad, utilizan con mayor frecuencia las razones de tipo universal para explicar o justificar una muerte,

incluso las más conocidas —como la universalidad, la inevitabilidad, la vejez, el desgaste, etc.—. En estos niveles se manifiesta el estatuto de necesidad que debe adquirir la razón o la causa —tanto la que explica el acontecimiento de la muerte como la que justifica la irreversibilidad—. Justamente, es en parte irrelevante conocer la causa real acontecida cuando el campo de lo posible se encuentra circunscripto a un conjunto de eventos conocidos de antemano y válidos para cualquier caso.

Algunos de los fragmentos que dan cuenta de estas formas de comprender la muerte conocida por referencias externas, son los siguientes:

Soledad (5; 0):

Ah, si no, no se puede morir.	Si está enfermo, enfermo, se puede morir. Como una amiguita de mi hermana que estaba en la escuela, estaba enferma y entonces se murió.
¿Ah sí?	Sí, y era chiquitita.
¿Cuántos años tenía?	Cinco.
¿Y qué le pasó?	No sé yo.

Juliana (5; 7):

	[…] Manuel Belgrano se fue al cielo.
Ah, ¿sí? ¿Manuel Belgrano se fue al cielo?	Sí.
¿Quién te contó eso?	Eh… porque en el jardín lo aprendí.
¿Lo aprendiste en el jardín?	Sí. Porque hablamos de las cosas de Manuel Belgrano.
¿Y está en el cielo Manuel Belgrano?	Sí.
¿Y qué hace en el cielo?	Yo no sé.
¿Y qué te parece que hace?	No sé…
¿Se mueve? ¿Puede jugar? ¿Puede caminar?	Yo no sé.
¿No sabés?	No.
Y, cuando te hablaron de Manuel Belgrano, ¿te dijeron por qué se fue al cielo?	No.
¿Y a vos por qué te parece que se fue al cielo?	Ah, no. Sí me contaron. Me equivoqué.
A ver, ¿cómo es?	Porque fue a la guerra y luchó tanto y se lastimó y se fue al cielo.
Ah, ¿se lastimó y se fue al cielo?	Sí, porque estuvo en una guerra.
¿Y por qué se lastimó?	Porque en una guerra él luchó…
¿Y vos alguna vez te lastimaste?	Sí, muchas veces. Acá me lastimé. En un cumpleaños me corté.
¿Y por qué no te moriste como Manuel Belgrano?	Porque fue un poquitito de sangre nada más. Tengo una cascarita chiquita.
Y para morirte, ¿cómo tiene que ser?	Te tienen que clavar un cuchillo o algo.
¿Muy grande?	Sí.

Natalia (8; 3):

¿vos conocés a alguien que se haya muerto?	Mi abuelo.
¿Tu abuelo? ¿Y por qué se murió tu abuelo?	No sé, mi abuela no me dijo.
¿Tu abuela no te contó? ¿Y a vos por qué te parece que se murió?	No sé, porque mi abuela no me contó, por eso.
¿Y puede volver a vivir?	No.
¿No? ¿Nunca? ¿Cómo sabés?	Porque nadie vino.
¿Nadie vino? ¿Y no puede pasar que vuelva a vivir?	No.

Felipe (9; 7):

Y me dijiste que los seres humanos también [se pueden morir].	Sí, los seres humanos también. Conozco algunos…
¿Cómo es eso? A ver… Contame un poco.	Porque en un momento cada especie, o sea, nace, crece y después va haciendo su historia, por ejemplo, tiene hijos o esas cosas.
Sí.	Y después como que, como los organismos o esas cosas van siendo viejos, van dejando de funcionar y bueno, la gente se muere.

Silvia (10; 4):

¿Vos conoces a alguien que se haya muerto?	Sí.
¿Quién?	Mi tía abuela y mis abuelos.
	Pará... Hay alguien más... No, hay unos tíos que yo nunca conocí, pero que se murieron de chiquitos, y bueno y después uno de mis bisabuelos me conoció, me tuvo a upa cuando era bebé, y se murieron.
	Como que yo no los pude reconocer, los conozco por fotos, pero ya eran muy viejos para vivir.

-Protocolos con referencias a la categoría [conocimiento muerte humana] en el momento gráfico o verbal: 41,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A)

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran, aunque hay mayor cantidad de mujeres con conocimientos de la muerte por relatos.

1.1.3 No hay muertes humanas conocidas

El desconocimiento de la muerte humana por relato o experiencia directa es raro. Sólo 2 niños de la submuestra de 60 mencionaron explícitamente no conocer a ninguna persona que hubiese muerto. Dicho de otro modo, el conocimiento de la muerte humana es frecuente desde los 5 años: o bien tienen información sobre alguna muerte, lo que los lleva a admitir que ellos sí conocen a alguien que se ha muerto, o bien tuvieron la experiencia de algún fallecimiento cercano.

Paula (5; 5), una de las niñas que admite no conocer a nadie que se haya muerto, nos permite advertir dos cuestiones relevantes: i) no conoce personas muertas, pero al mismo tiempo manifiesta una serie de teorías originales acerca de la vida y la muerte como proceso cíclico —las presentaremos al referirnos a otras categorías—. Estas teorías evidencian una tematización y tratamiento del fenómeno del nacimiento y de la cesación de la vida. Advertimos, entonces, que este desconocimiento no le impidió hacer de la muerte un fenómeno observable. En segundo lugar, ii) desconocer algún caso particular no le impide reconocer que, efectivamente, detrás hay un saber sobre el tema. Así, cuando a los niños se los interroga sobre cuestiones de su conocimiento sobre las que no pueden precisar su origen utilizan una fórmula recurrente: «yo ya lo sabía».

Paula (5; 5):

Y decime una cosa... ¿vos conoces a alguien que se haya muerto?	No.
¿No? ¿Nadie?	No.
¿Y cómo sabés todas estas cosas? ¿A vos te las contaron, te las enseñaron?	No, yo ya las sabía.

En el segundo caso hallado de alguien que hubiese muerto también podemos relativizar la falta de saber. El niño (Oscar 8; 7) ha tenido experiencias con la muerte animal y admite que «algunas personas se pueden morir». Su desconocimiento, en el contexto de toda la entrevista, no parece constituir una verdadera laguna, ya que aquella contiene diversas afirmaciones sobre lo que les sucede a los muertos, con ideas que igualmente dan cuenta de su tematización previa.

Oscar (8; 7):

¿Vos conocés a alguien que se haya muerto?	No.
Las personas cuando se van al cielo, ¿qué hacen en el cielo? [Se retoma una afirmación previa del niño]	Nada.
¿Comen?	Sí.
¿Juegan?	Sí.
¿Pueden mirar? ¿Pueden escuchar?	Sí.
¿Pueden hablar?	Sí.
Una persona que se fue al cielo ¿puede volver a vivir?	No.
¿Por qué no?	Porque cuando una persona se muere nunca vuelve a vivir.
¿Nunca?	Nunca.
Cuántas cosas que sabés vos, ¿a vos quien te enseñó todas estas cosas?	Nadie.
¿Las sabés sólo?	Sí.

Se concluye, entonces, que los dos casos atípicos de esta muestra en que los niños refieren no conocer a ninguna persona muerta, no dan cuenta de una falta de conocimiento de la muerte en términos generales ni de muertos no individualizables.

-Protocolos con referencias a la categoría [no hay muertes conocidas] en el momento gráfico o verbal: 3,3% de la submuestra niños (n=60) (ver los dibujos en el Anexo A)

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 y 8 años

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: en ambos casos, padres de diversos niveles educativos.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: en ambos casos, padres de diversos niveles educativos.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: un caso pertenece a una familia atea y el otro a una creyente.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

1.1.4 Observables del cuerpo humano

Los observables del cuerpo humano mencionados y dibujados por los niños comparten, todos y en todos los niveles de edades, una discriminación fundamental entre el interior y el exterior del cuerpo. En los enunciados y en los dibujos de los niños de menor edad se constata una primera idea del cuerpo como una bolsa o saco dentro del cual es posible diferenciar algunas partes macroscópicas u órganos grandes, directamente perceptibles. Inicialmente, el cuerpo está constituido por unos pocos elementos y funciones exclusivamente cinéticas. Progresivamente los componentes anatómicos se diferencian en nuevas estructuras y, correlativamente, se integran en sistemas de relaciones jerarquizadas. Respecto de las funciones reconocidas, el desarrollo procede desde la centración en el movimiento —es decir, las actividades del cuerpo son aquellas en las que interviene un movimiento, como en la circulación, los latidos

o la alimentación—, hacia la postulación de procesos microscópicos no cinéticos —como las enfermedades, la transpiración o el desgaste propio de la vejez—.

En suma, se observa un desarrollo en el que emergen nuevas entidades y funciones orgánicas que no se definen solamente como objetos «internos» macroscópicos cinéticos, sino como estructuras cada vez más alejadas de la percepción directa, con funciones que no necesariamente suponen un movimiento que tiene lugar «adentro de la piel» (en acuerdo con investigaciones específicas, como las de Inagaki, & Hatano, 2002; Jaakkola & Slaughter, 2002; Nguyen & Gelman, 2002; Nguyen & Rosengren, 2004; Siegal & Petersen, 1999).

Desarrollo: Transformación de observables del cuerpo

Observables del cuerpo (cuota de niños de menor edad)	**Observables del cuerpo (cuota de niños de mayor edad)**
-Pocos órganos o partes macroscópicas, espacial y morfológicamente bien diferenciadas.	-Mayor cantidad de órganos, partes y funciones observables.
-El reconocimiento se funda en la distinción interior-exterior.	-La parte o función observable no se discrimina sólo en base al criterio interior-exterior
-No existe una comprensión clara de la relación que mantienen las partes en el sistema. Todo debe estar en su lugar y funcionando para que haya vida.	-Hay una mayor comprensión de las relaciones de las partes y funciones en el sistema orgánico general. Se relativiza la exigencia acerca de que todo deba estar en su lugar y funcionando para que haya vida.
-Asociación mecánica entre el daño de ciertas partes y la muerte	-La muerte de la persona no destruye a todas las partes o funciones distinguibles

Figura 29 *– Características de los observables del cuerpo en los extremos de la muestra*

La lista de observables del cuerpo humano mencionados o dibujados por los niños de la muestra, según la edad, son los siguientes:

Edad	Observables morfológicos	Funciones y actividades observables
5 años	-sangre -corazón -piel -huesos -cerebro -áreas sociales del cuerpo: cabeza, cara, manos, piernas, ojos, orejas, panza	-latidos -alimentación -movimiento -un trauma físico produce muerte sólo si es intenso (los valores posibles son «mucho» o «poco», independientemente del área afectada).
6 años	*(persisten los anteriores)* -costillas -uñas -venas	*(persisten los anteriores)* -enfermedad (como categoría indiferenciada)
7 años	*(persisten los anteriores)* -esqueleto -cráneo	*(persisten los anteriores)* -enfermedades específicas (cáncer) -respiración
8 años	*(persisten los anteriores)* -pulmones -carne -garganta -riñones -«órganos»	*(persisten los anteriores)* -putrefacción del cadáver -temperatura corporal -ideas como parte del cerebro -un trauma físico produce muerte en función de las partes afectadas
9 años	*(persisten los anteriores)* -órganos sintéticos o de trasplante -intestinos -músculos -articulaciones -mandíbula -sistema circulatorio	*(persisten los anteriores)* -cansancio o fatiga de los órganos -nuevas enfermedades específicas -control jerárquico del cerebro sobre el resto del cuerpo. -cicatrización
10 años	*(persisten los anteriores)* -partículas microscópicas	*(persisten los anteriores)* -nuevas enfermedades específicas -la vejez es causa de muerte, no por desgaste sino por disfuncionalidades parciales y progresivas -no todos los órganos tienen la misma importancia para el mantenimiento de la vida y se pueden ver afectados por traumas y enfermedades

Figura 30 *- Actividades, funciones y estructuras morfológicas registradas por los niños de la muestra, según grupos de edades*

En todos los protocolos de las entrevistas a niños se encuentran menciones tangenciales al cuerpo humano en sus aspectos morfológico o funcional. A continuación, citamos algunos de los fragmentos que refieren más claramente a la categoría «observables del cuerpo humano» y que dan cuenta del desarrollo sintetizado en la Figura 30.

Javier (5; 5): (ver dibujo B de este niño, en el Anexo A)

¿Y la sangre dónde está?	Adentro del cuerpo humano, si te sacás una piel tenés otra, te sacás la otra y te sale sangre.
¿Nosotros tenemos sangre?	Los perros también.
¿Y cómo sabés que tenemos?	Y, porque lo sé… Mi papá me lo dijo.
¿Y dónde está? ¿En qué lugar?	En todo el cuerpo.
¿En todo el cuerpo?	Sí, menos en la cabecita…
¿Y te morís porque te sale sangre?	Sí.
Pero viste que a veces te podés lastimar un poquito y te sale sangre y no te morís…	No, porque si te lastimás poquito no pasa nada.
¿Y el corazón dónde está?	Y, está por acá, no sé… sé que está como de este lado, está en el medio [señala su cuerpo].

[…]

La persona que se muere, ¿qué hace? ¿Qué cosas puede hacer?	No sé, mucho.
¿Puede mirar?	Creo que sí.
Vos me dijiste que si se moría con los ojos abiertos sí…	Sí. Si se muere con los ojos cerrados, no los puede abrir.
¿Y puede escuchar?	Sí, si todavía está un poco vivo puede escuchar.
¿Y el corazón que hace?	Y no bombea más, queda así trabadito.
¿Queda trabadito?	Si, así congeladito, como si fuera que está congelado, pero no…queda así.
Viste que nosotros tenemos ideas, tenemos pensamientos, recuerdos…	…El celebro está acá…[señala su cabeza]
¿El cerebro está acá en la cabeza?	Sí.
¿Qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	Y, el celebro, no sé qué tiene… no sé qué pasa. No sé tanto del cuerpo humano.
No sabés tanto…	Sí, solo sé algo de los huesos: son duros.
¿Son duros?	Si, los perros solos lo puede masticar, le clavan los dientes.

[…]

¿Esta persona puede volver a vivir?	No sé, si le cosen… tienen que coserla.
Si le cosen…	Sí, duele, va a doler mucho cocerla a una persona.
¿Puede volver a estar viva?	Sí. Si se le sale el corazón y le vuelven a poner el corazón y todo lo que se le salió, puede sobrevivir otra vez.

[…]

¿Y hay algo más ahí adentro? [del cuerpo humano]	¿Además del alma?
Sí.	Y, hay, como dentro del tronco estaban las cosas que hacen que sean duras, hay algunos huesos dentro del tronco para que se haga duro. Son así, son extraños los huesos.

¿Esos son los huesos? ¿Y algo más hay?	No, puros huesos y un poco de comida.
¿Y algo más?	Y... alrededor del tronco hay un montón de comida.
¿Y alguna cosa más?	Y, lo único que sé es acá los brazos tienen unos huesos duros. Los huesos son finitos así, son pequeños. Los de las orejas, hay un hueso acá así que golpea a otro y retumba y hace algo. Es como un sistema que te hacen los recuerdos que escuchaste vos y así te queda todo.
Claro, y si a esta persona le disparan acá ¿qué pasa?	¿Dónde? ¿En la comida?
Sí.	Y la comida se mueve, le pega al otro lado y no pasa nada.
¿No pasa nada? ¿Y con el alma?	¿Con el alma?
Sí.	La comida choca con el alma, sale del tronco y… no sé, se va por el cuello y si hablás se sale todo el alma.
¿Y la sangre dónde está?	¿La sangre? Y… la sangre es roja.
¿Y en qué lugar está?	Y, por todo el cuerpo, todo va por acá, por acá, por acá.
¿Por todos lados?	Sí.

Lía (6; 1):

	Se mueren [los nenes], lo mismo que las personas grandes.
¿Cómo es eso?	Por ejemplo, si yo me siento así [se acuesta en el piso] es que estoy enferma. Y cuando mamá también está enferma... yo también voy a morir, lo mismo que ella, porque tenemos los mismos huesos, y la misma cabeza. Entonces ahí es cuando te quedás con las piernas así...
¿Y eso qué quiere decir?	Que ahí es cuando te morís.
¿Así con las piernas cruzadas?	No, así cuando dormís.
Eso quiere decir que estás muerto...	Sí.

[…]

¿Y te podés morir si estás enfermo?	No.
¿Con qué me dijiste que te podés morir?	Por ejemplo, si vos comés pasto, te morís.
Cuando te morís, ¿qué pasa con el cuerpo? ¿El corazón sigue latiendo, podés seguir mirando, escuchando...?	Podés escuchar y mirar. Pero lo que pasa, que cuando ya te vas al cielo, tus cositos te hacen tuc, tuc, tuc.
¿Qué cositos?	Estos cositos que están acá [se señala las costillas]
¿Las costillas?	Sí, las costillas. Cuando te morís hacen tuc, tuc, tuc.
¿Se mueven?	Sí.
¿Y ahora se mueven?	No, cuando estás vivo no se mueven.
Explicame cómo es eso.	¿Cómo se hace? Así...
¿Y por qué se mueven?	Porque el corazón estaba acá y le pasa ese ruido.

Beatriz (6; 4):

¿Y cómo sabemos que tenemos un alma?	Porque yo la siento donde está, acá tenemos el corazón, los huesos y todo.
¿Qué tenemos adentro nosotros?	Los huesos.
¿Hay algo más adentro del cuerpo?	Y las venas, unas venas rojas y otras moradas, como estas.

Virginia (7; 1):

Pero a los muertos se los llevó Dios y me dijiste que estaban en la morgue, ¿por qué van al cementerio?	Porque no hay otro lugar y si no también la piel va abajo de la Tierra.
¿La piel va debajo de la Tierra? ¿La piel de la persona que se murió?	Sí.
Vos me dijiste que a las personas se las llevaba Dios a la morgue, ¿y dónde está la piel, en la morgue o en el cementerio?	En la morgue, pero en la morgue se la sacaron y la dejaron en el cementerio.
Dejaron en el cementerio…	La piel.
¿Y en la morgue?	Los esqueletos.

Alicia (7; 8):

¿Y el corazón dónde está?	El corazón está por acá.
¿En el pecho?	Sí.
¿Para qué sirve el corazón?	Para respirar.
¿Por qué? ¿Cómo hace el corazón?	El corazón late y cuando late… es como que… eh… es como que el aire se mete y después lo tenemos o por la nariz o por la boca.
¿Y cuándo dejas de respirar?	El corazón no late.
O sea, ¿si el corazón no late…?	No respiramos.
¿Entonces?	Éstas muerto.

Sara (8; 2):

¡Cuántas cosas que sabés!	Porque un día yo le pregunté a la señorita del jardín si me podía explicar algo del cuerpo y todo eso.
¿Y te explicó?	Sí.
¿Qué te explicó?	Que cuando es un cuerpo, los huesos se te mueren cuando no tenés el movimiento que querés hacer. Y entre la carne y los huesos, la carne se te hace que no se te vean los huesos.
Muchas cosas te explicaron. ¿Qué más sabés? Acá adentro, ¿qué tenemos nosotros?	¿Adentro?
Sí.	El corazón, las costillas, los pulmones y… no me acuerdo más.

[…]

Cuando una persona muere, ¿qué pasa con todas esas cosas que tenemos adentro? ¿Siguen estando ahí?	No sé. Porque mi papá me explicó una vez que si

	se le va la piel, quedan los huesos y la sacan mientras se sacan los huesos y los ponen en una casita que es un coso que tiene toda una banda de huesos. Yo una vez pasé por ahí y las vi, eran una banda.
Había muchos huesos…	Sí.
¿Cómo hace para salirse el hueso de la piel?	Y… como que se va pudriendo.
¿Qué cosa?	La piel, cuando te vas muriendo. A los animales también les pasa lo mismo. Yo una vez vi un perro muerto y se le veían todas…
¿Se le va pudriendo la piel cuando se mueren?	Sí.

[…]

¿Por qué cuando le hablamos a la persona muerta no se despierta?	Porque se le paró el corazón y no puede levantarse ni nada. A mi abuela le pasó lo mismo, y se ponen frías, blancas.

Santiago (8; 5):

¿Por qué el auto le pisó el corazón? Si el auto le pisaba la cabeza, ¿se podía morir o no?	Sí, porque le aplasta el cráneo y le saca los ojos, no puede ver entonces, los ojos se le salen y por ejemplo se le puede salir... la cosa que lo sostiene a los ojos y por acá la garganta se le sale un coso que tiene para que reviva también. O si no, el corazón también se mueve por todas partes, puede chocar, por ejemplo si le tiran un tiro acá se muere también.
¿Por qué?	Porque el cerebro tiene las ideas y todo, el cerebro le manda al corazón todas las ideas y todo, entonces así, y le tira un tiro, puede bajar la bala y le puede tocar ahí al coso, al corazón y se puede morir.
Si le tiran un tiro en el cerebro, ¿la bala baja?	Sí, por un cañito… Un coso que manda de acá las ideas para abajo.
¿Y por eso se muere?	Sí, puede ir la bala por ahí y le puede dar al corazón.
¿Y si le pega en la pierna?	En la pierna no le pasa nada, porque es la pierna solamente.
¿Y en la mano?	En la mano, tampoco.
¿Y en la panza?	En la panza sí.
¿Por qué?	Porque le puede pegar a una tripa o a las cosas que tenemos acá adentro, puede pegar alguna de esas y le puede hacer muy mal porque le puede traspasar eso y le puede salir por la espalda y lo puede matar.
¿Aunque no toque el corazón?	Sí.
¿Se puede morir igual?	Sí.

Juan (8; 2):

¿Nosotros acá adentro que tenemos?	El corazón y todos los órganos.

¿Qué órganos?	Los riñones, eh... Ah... No me sale… no sé tantos…

Joaquín (9; 11):

¿Y si no te matan no podés vivir para siempre?	Y no, ya llega una edad que se mueren o de viejo, o por alguna enfermedad o circunstancias…
¿Y si vos te cuidás, no te enfermás, podés vivir para siempre, si sos muy cuidadoso?	Y no porque en un momento el corazón se cansa y te deja de latir.
Ah, el corazón se cansa y te deja de latir. ¿Y ahí qué pasa?	Y no, se te para el corazón y te morís al instante.
¿Si algún medico te cura, no se puede hacer algo para que vuelvas a vivir?	Una vez que estás muerto no. Salvo que te pongan un corazón sintético… artificial, no sé. Eso puede ser. Pero además no, porque sí. Además, andás enfermo, suponete una neumonía como la que tuve yo, y se te tapan los pulmones y no podés respirar. Salvo que te pongan todo... pero si te ponés un corazón, un pulmón artificial ya no sos un ser humano.

Cecilia (9; 4):

A ver, mostrame los órganos de la persona [en el dibujo realizado].	No me acuerdo más. Hice el corazón y los intestinos.
¿Hay algo más, aunque no lo sepas dibujar?	No.
¿Y en los brazos y en las piernas hay algo más?	Huesos, articulaciones, músculos, venas… y nada más.
¿Y en la cabeza?	Está el cerebro, la mandíbula, las articulaciones de la mandíbula.
¿Todas estas cosas cómo las sabés? ¿Quién te las enseñó?	La maestra.
¿Los pensamientos en qué lugar del cuerpo están?	En la cabeza.
A ver, ¿me lo podés marcar?	¿Dibujo un cerebro?
Lo que te parezca a vos.	Este es el cerebro, y acá están los pensamientos.
Me dijiste que estos órganos se desactivan cuando la persona se muere. ¿Qué más se desactiva?	Todos los órganos y deja de funcionar todo: el sistema circulatorio, todo.
¿El sistema circulatorio qué es?	Por donde va la sangre, en todo el cuerpo. Está por los brazos, las piernas, la cabeza, por todos lados.
Me dijiste que cuando esto se desactiva los pensamientos…	Desaparecen.
¿Pueden volver a aparecer si esto se reactiva?	Sí.
¿Y puede pasar que una persona se le desactiven los órganos y se vuelvan a activar?	Sí.

¿Vos conocés a alguien que le haya pasado eso?	No.

Carlos (9; 6):

¿Y si a esa persona se le cura la lastimadura por la que se murió?	Si es muy grave no puede llegar a curarse. Por ejemplo, si te caés de un edificio no se puede curar solo. Porque el cerebro no puede mandar órdenes para que se vaya cicatrizando.
¿El cerebro es el que cura?	Sí, porque manda órdenes al cuerpo para que cicatrice. Es como el jefe de todo el cuerpo.

Flavio (10; 1):

	Igual la otra vez pasaron [en la TV] que un cuerpo, al morir tiene cosas, partículas, cosas de tu cuerpo, que siguen vivas. Eso pasaron el otro año por la tele.
¿Ah sí? ¿Y cómo es eso? ¿Me contás un poco más?	Había un señor, un científico, hablando de todo eso, te mostraba unas máquinas, o cosas con lo que vieron. Mostraron con un telescopio una partícula que decían que era de una persona que había muerto, y se veía o por ahí… no sé cómo explicarlo, pero al verlo sentías como que estaba viva.
Como que estaba viva… ¿Una partícula de esa persona era?	No, creo que eran tres las que estaban ahí.
¿O sea que cuando una persona se muere hay partes que quedan vivas? ¿No se muere todo?	Y, creo que sí, como lo decía.

[…]

¿Y la persona que se murió, sabe que se murió?	No sé, creo que no.
¿A vos te parece que no?	Yo no puedo saber nada, la otra vez ese científico hablaba de las partículas que seguían vivas, tal vez mágicamente puedan entrar en el cuerpo de otra persona, no sé.

Gabriel (10; 12):

¿Y las personas que no tienen ninguna enfermedad y que se hacen viejitas por qué se mueren?	Y… por el corazón…
¿Siempre es por el corazón?	No, por ahí es por otra cosa, puede pasar como con cualquier órgano del cuerpo que sea importante.
¿Y qué le puede pasar a otro órgano?	Y también se… Se… se… En algún momento se pone viejo como todo el cuerpo y se muere.
¿Y se muere? ¿Se muere el órgano?	Y, claro sí, porque es como que todos los órganos tienen vida, bue..., no tienen vida, pero…

Silvia (10; 4):

Y decime, y los viejitos que se mueren, entonces, ¿por qué se mueren?	Porque…
¿Qué les pasará? ¿Cómo será?	Verdaderamente no lo sé, nunca lo pensé.
Y, ¿cómo se te ocurre?, ¿cómo será?	Y se mueren porque son viejitos, como que no pueden hablar, no comen demasiado, les falta los dientes, es como que les va faltando más cosas.
Les van faltando más cosas.	Sí.
Y...	Por ejemplo unos se ponen ciegos, otros sordos, más o menos…
Sí...	Se mueren por falta de eso, porque uno se pone sordo, el otro ciego y a veces se pone mudo, el otro se le van los dientes y bueno y eso nos hace muy mal.

-Protocolos con referencias a la categoría [observables del cuerpo humano] en el momento gráfico o verbal: 43,3% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A)

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

1.1.5 Representaciones de la muerte conocidas por medios de comunicación y objetos culturales masivos

Encontramos escasas referencias explícitas de los niños a la muerte presentada en los medios masivos de comunicación y en los productos de la industria del entretenimiento —televisión, cine, internet—. Las menciones a estas fuentes son inexistentes en los niños de 5 y 6 años de edad y aparecen sólo en la mitad etaria superior de la muestra. Recién a partir de la edad de 7 años los niños aluden al origen mediático de alguna de sus ideas sobre la muerte y el morir, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

Martina (7; 11):

¿Y qué le pasa cuando se golpea? [la persona muerta].	Le sale sangre.
Aunque esté muerta... ¿si está muerta también le sale?... ¿y si le sale sangre qué pasa?	Se muere.
¿Por qué? ¿Para qué sirve la sangre?	Mm... Para el cuerpo, para que esté bien. Pero se pierde, si se pierde todo, muere. Un señor lo puede querer, y darle rápido sangre, así no muere el señor. Yo lo vi por los Simpson, un señor que trabaja con Homero y este señor estaba muerto y tiene el cuerpo… la sangre de Bart. Y Bart le dio la sangre.
Ah, lo viste en los Simpson.	Sí.
¿Y alguien más te contó estas cosas?	No.
¿Las aprendiste vos sola?	Sí.
¿Todas estas cosas que sabes nadie te las contó?	No.

Sara (8; 2):

Vos me dijiste que las personas muertas pueden escuchar. Que cuando le hablás a tu abuela te escucha, ¿por qué una persona cuando está muerta y le hablás no se levanta, si te escucha?	Porque ella falleció y te queda el cuerpo en el baúl y no se puede levantar.
¿El cuerpo en dónde?	En el baúl. Yo vi una película que se trataba de cuerpos y todo eso, que cuando estás muerto… una vez pensaron que alguien estaba muerto y no respiraba, y le tomaron el pulso y no respiraba, y estaba muy, muy dormido y no se le sentía el pulso ni el corazón. Entonces estaba vivo, y lo enterraron, y golpeó el baúl y estaba vivo. Eso le puede pasar a cualquiera. A los nenitos también, una vez yo vi una película que era en serio, donde la chica tenía un bebé y se murió.

Julieta (8; 9):

¿Y qué es el espíritu? ¿Dónde lo tenés?	Es como mi… un fantasma.
¿Sí?	Igualito a mí, pero si yo estoy, si yo estoy fallecida él es como yo, pero más transparente y que puede volar, tiene alas y tiene así o tiene cuernitos.
¿Arriba de la cabeza?	Sí.
¿Y cómo sabes que tenemos eso?	No sé, puede ser que vos tengas... porque en una película aparecía que Dios tenía una cosa así y el inframundo tenía los cuernitos y la espada así.

[…]

Vos me estabas contando todo esto y me dijiste que viste algunas cosas en una película…	Sí.
Todo esto, ¿lo sacaste de la película?	Más o menos.
¿Alguien más te lo contó?	Lo del círculo y los cuernitos lo saqué de la película y el coso, de una que se llama La Sirenita.
¿Y lo del inframundo?	El inframundo es como el rey de… el rey, el papá de la Sirenita, tiene como un cuerno así, así y así y los cuernitos no sé de dónde me los saqué. Puede ser que me lo contaron y yo me lo imaginé.
Y decime, me dijiste que…	Y el circuito lo vi de una película.
¿También de la misma película?	Sí.

Juana (9; 3):

¿Y puede haber gente que no se muera?	No. Si no tendrían que ser inmortales, y eso no existe.
¿Y todo esto vos cómo lo sabés?	Noticias, libros. Libros, noticias. A y B [los nombres de sus padres].
¿Y en esas cosas que vos leés y que te cuentan, dicen que todas las personas…	…se pueden morir. La inmortalidad no existe, excepto en cuentos fantásticos, como por ejemplo en Harry Potter. Una persona no podría vivir tanto como Dumbledore, que tenía doscientos y pico de años.

Celeste (10; 2):

¿Y quién le dijo a la primera persona que había un alma? ¿Cómo se enteraron?	No sé.
¿A vos te lo contaron, o lo supiste sola?	Lo supe sola.
¿Cómo te diste cuenta que eso era así?	No sé… yo sé que la mayoría de las cosas las aprendo por la tele.
¿Y esto cómo lo aprendiste?	Por lo que me decían… y yo también voy a una escuela católica.
¿Vos vas a una escuela católica y ahí también te cuentan estas cosas?	Sí.

Aunque no se pudo contrastar de manera concluyente, es posible que el hecho de que las referencias a estas fuentes mediáticas se encuentren sólo en los niños más grandes, no se deba a una menor frecuencia en la exposición de los niños de menor edad a estos objetos culturales. En términos generales, constatamos que en las ocasiones en que interrogamos a los niños acerca de la fuente de un determinado conocimiento sobre la muerte, la respuesta recibida con gran regularidad residía en una negación de cualquier fuente exterior. Como si nuestras preguntas consistieran en una desacreditación de su propio punto de vista, los niños reclamaban la autoría de sus ideas y subrayaban que las tuvieron «desde siempre», que nadie se las enseñó o que las descubrieron solos.

Más allá de que en los protocolos no se registren referencias explícitas y abundantes al cine, la televisión, internet, dibujos animados, entre otros objetos del contexto, se reconoce la influencia de algunos de ellos en las producciones gráficas realizadas por los niños durante las entrevistas (ver Anexo A). Los aspectos formales de la representación de ángeles o espíritus siempre alados, (Miguel 6; 4, Alicia; 7; 8, Máximo 7; 3, Leandro 7; 5, José 7; 11, Julieta 8; 9, Nicolás 8; 4, Jorge 10; 0) —especialmente en niños que no pertenecen a familias religiosas—, la ilustración de personajes de animaciones populares (Carlos 9; 6, Felipe 9; 7), las alusiones a representaciones folklóricas como «la parca» (Joaquín 9; 11), el cielo paradisíaco de las «propagandas» (Paula 5; 5) o los *zombies* (Miguel 6; 4, Máximo 7; 3, Carlos 9; 6), parecen dar cuenta de una influencia de las imágenes de la cultura de masas, no reconocida abiertamente por los niños. Algo equivalente podría decirse de las cruces, las imágenes azuladas o traslúcidas de los fantasmas, espíritus o ángeles, el uso de aureolas en los muertos y otros elementos icónicos que difícilmente puedan pertenecer al discurso cotidiano desprovisto de imágenes. A su vez, la regularidad en el uso de estos elementos figurativos parece indicar la influencia del contexto, y en particular de las versiones clisé recreadas por los medios de comunicación, en la producción de representaciones individuales sobre la muerte.

-Protocolos con referencias a la categoría [medios de comunicación] en el momento gráfico o verbal: 10% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A)

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 7 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

1.1.6 Conocimientos sobre prácticas funerarias

Las prácticas funerarias que conocen, directa o indirectamente, los niños de la muestra, las agrupamos en cuatro versiones:

i) *relocalizaciones*: consisten en la disposición del cuerpo en algún espacio propio para los muertos —cementerios, morgues, hospitales— sin que esto implique un saber acerca de qué se hace exactamente con el cuerpo, además de llevarlo hasta allí. Estas relocalizaciones, que conocen por relatos o son inventadas, se constatan en niños de 5 a 6 años de edad.

ii) *entierros*: apunta al conocimiento directo o indirecto de la inhumación de los cuerpos en el «piso», el «suelo» o la «tierra». Los niños de todas las edades manifestaron algún saber sobre esta práctica y es la más nombrada en términos cuantitativos. Como es esperable, este conocimiento resulta mucho

más rico entre quienes tuvieron la experiencia de presenciar un entierro real. En estos casos, los niños refieren a elementos contextuales como el ataúd o «la caja», las tumbas con lápidas e inscripciones o las ofrendas florales (ver dibujos en el Anexo A). Sin embargo, la participación en una de estas ceremonias no parece modificar sus ideas particulares como aquellas de la desaparición del cuerpo tras el fallecimiento, la migración al cielo de una parte o de toda la persona o la persistencia de ciertas capacidades perceptivas en el cadáver.

iii) *guardados*: esta versión reside en aquellas disposiciones de los cuerpos «en el cajón», «la caja» o en «el baúl», para que la gente no los vea, para que la persona muerta pueda "dejar la piel" antes de subir al cielo o simplemente porque así debe ser hecho. Estas prácticas se conciben como preservación o acopio del muerto, y refieren a ellas el conjunto de niños de los distintos grupos de edades.

iv) *cremación*: esta práctica funeraria los niños la conocen a través de la explicación de los adultos, en algún contexto de muerte cercana en la que se utilizó este procedimiento en lugar del entierro. La información sobre la cremación —que en la mayoría de los casos los niños la pronuncian como «quemación»—, es superficial y suele reducirse a su resultado: la conversión del cuerpo en cenizas. Las referencias a la cremación en nuestra muestra aparecen en niños mayores a los 7; 9 años de edad.

De estas cuatro prácticas funerarias observables para nuestros niños, el entierro es a la que aluden más frecuentemente se manifiesta especialmente en los argumentos y dibujos de los niños que alguna vez fueron testigos de ella. Las menciones a esta modalidad de tratamiento del cuerpo muerto aparecen, respecto de quienes sólo conocen el entierro por el relato de terceros, en una proporción de 2-1.

No hallamos referencias a otras prácticas funerarias, ni a variantes de alguna de las ya comentadas —como podría haber sido la disposición vertical en nichos, habitual en nuestro país, aunque inobservable para los niños entrevistados—.

A continuación, citamos segmentos de protocolos representativos de estos conocimientos sobre prácticas funerarias en sus cuatro variantes, que incluyen a los categorizados como «entierro-relato» y «entierro testigo».

Relocalizaciones

Soledad (5; 0):

¿Y cómo nos damos cuenta si una persona grande está muerta?	Lo muevo, lo muevo, no se despierta, y está muerto.
Ah, o se despierta. ¿No puede volver a despertarse si lo sacudimos mucho?	No. Lo tenemos que llevar en una camioneta... lo llevamos hasta el cementerio.
Ah, ¿y después qué pasa?	No sé. ¡Ah sí! Después el espíritu y el cadáver se van al cielo. El espíritu es corazón y el cadáver se va al cielo con el espíritu.

Entierros

Martina (7; 11):

Vos me dijiste que habías ido al cementerio donde estaba enterrado tú abuelo.	Sí, fui. Y después unos que lo conocen a mi abuela, volvieron, yo no fui, yo no sabía cuándo, yo no estaba. Yo lo más fui a otro cementerio, de otra persona, no de mi abuelo, de mi abuelo no pu… mi mamá sí lo vio, todas esas personas, pero yo no lo vi. Yo no estaba ahí.
Si nosotros vamos al cementerio y desenterramos a la persona, ¿está ahí?	Mm… No puede estar, si está en el cielo, el Dios lo lleva.
¿Se lo llevó Dios al cielo?	Sí.
¿Y en la caja qué hay?	Nada.
¿Nada, nada? ¿Está vacía?	Sí, está vacía.

Micaela (8; 9):

¿Te lo contaron tus papás? Y vos me dijiste que antes cuando eras más chiquitita, pensabas que las personas podían vivir para siempre…	Sí.
¿Cuándo pensabas eso?	Y… a los cuatro… cinco…
¿A esa edad vos pensabas eso?	Y sí.
¿Y ahora ya no pensás eso?	No, ya no pienso eso…
¿Cómo te diste cuenta?	Y porque una persona viejita se murió y porque vi a una persona que la estaban enterrando.
¿Viste vos?	Sí, cuando estábamos viajando por un cementerio yo vi que estaban enterrando a la persona, porque había unos cavando, otros que tenían el baúl con la persona adentro.

¿El baúl es donde meten a la persona?	Sí, porque vos no la podés enterrar así nomás. Porque la entierran con un baúl.
Con un baúl… ¿Y por qué la entierran a la persona?	Y como dije… No pueden dejar al baúl con la persona ahí tirado en cualquier lado en el medio de la ciudad…
¿Por qué?	Porque sería feo, porque alguien se puede asustar, porque pueden tocarlo… Y porque pueden tocarlo…

Astor (10; 1):

Vos sabés que una vez un nene me dijo que cuando las personas se mueren se van al cielo todas enteras, el esqueleto también. ¿A vos qué te parece, será verdad o no?	No.
¿Cómo es?	Porque si no la verías salir de arriba.
Porque si no la verías. ¿Y nosotros no la podemos ver?	El alma, no, pero el cuerpo sí.
Pero el cuerpo sí. Y el cuerpo que se queda acá en la Tierra, ¿no puede volver a vivir?	No, porque se lo comen los bichos.
¿Se lo comen los bichos?	La carne y los huesos.
¿Y dónde lo ponen al cuerpo?	En el cementerio.
¿En el cementerio? ¿Vos fuiste alguna vez a un cementerio?	Sí.
¿Sí? ¿Y qué hacen?	Los ponen en la tierra. Ponen un coso que es así, así y así, que se abre y se cierra, y flores.

Guardados

Agustina (5; 0):

¿Y esto que dibujaste acá con azul qué es?	Es la catedral y una persona dentro de una caja.
¿Vos estuviste alguna vez en la catedral?	Sí.
¿Y viste algunas cajas?	Un montón.
¿Un montón de cajas? ¿Y adentro hay personas?	Sí, las guardan ahí.
¿Y estas personas están vivas o están muertas?	Muertas.

Cremación

Cristina (7; 9):

¿Conocés a alguien que se haya muerto?	Sí.
¿Dónde estará esa persona ahora?	Me contó mi mamá que la quemaron.
¿Qué pasa con esa persona a la que quemaron?	Se hizo cenizas.

Nicolás (8; 4):

Vos me dijiste que a la persona la entierran…	O la queman.

¿Y qué pasa después?	Y las cenizas las ponen... las cenizas por ahí las ponen en un patio, en algo, como en un coso así para... en un frasco.
¿Y si no la queman qué pasa con eso?	La entierran, al cuerpo.
¿Y ahí qué pasa?	Se pudre y queda ahí para siempre.
Cuántas cosas que sabes vos de eso. ¿Vos conociste a alguien que le haya pasado eso?	Sí, mi tía.
¿Sí?	Sí, hace poco. Eh… también... no me acuerdo ninguno más que le haya pasado. A mi papá y a mi mamá sí. Por ejemplo, mi bisabuela la llegué a conocer, pero después si se murió. Cuando tenía tres años.
¿Y qué pasó con ella?	Ay, eso no lo sé si la enterraron o la quemaron, no sé. También con mi tía, va, no, la tía de mi mamá, y la quemaron.
¿Sí?	Y, el primo de mi mamá, la tía de mi mamá le había dicho al hijo que esparciera las cenizas por todo su jardín. No lo hizo.

Jorge (10; 0):

Ah y ¿cómo hace el alma para irse para arriba si está enterrado?	No, antes de enterrarlo, cuando te morís.
Sí.	El alma se te va.
Ah, antes de que lo entierren.	Sí.
¿Y lo que entierran qué es?	El cuerpo de esa persona, pero también pueden cremar a esa persona.
¿Y ahí qué pasa con el alma?	Y con el alma no sé qué pasa ahí.
¿Qué te parece a vos?	Que no se puede ir para arriba porque lo quemaron.
¿No se puede?	No.
¿Se quema el alma también?	Sí.
Se quema todo.	Sí.

-Protocolos con referencias a la categoría [prácticas funerarias] en el momento gráfico o verbal: 21,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A)

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años, con esta distribución: i) *relocalizaciones*: 5-6; ii) *entierros*: 5 a 10; iii) *guardados*: 5 a 10; iv) *cremación*: 7-10.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

1.2 Conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, a sus manifestaciones y a sus condiciones de existencia

La dimensión C, «ontología y comprensión de la muerte», fue la que nos permitió obtener datos sobre las ideas infantiles acerca de la naturaleza de la muerte en tanto objeto a ser conocido. Siguiendo la distinción realizada en el capítulo I, entre un momento referido a las razones de ocurrencia de la muerte (M_{RO}) y un segundo momento referido al después de la muerte (M_{DM}), los conocimientos de los niños que aquí presentamos refieren mayoritariamente al primero de ambos. En efecto, nos ocuparemos aquí de las ideas acerca del *por qué,* del *cómo y* de *quién* se muere; *de qué forma podemos saber si alguien está muerto* —y de qué manera se define a la vida—, de la extensión universal o no de la *inevitabilidad* de la muerte y de su condición reversible o irreversible. En definitiva, presentaremos las ideas de los niños sobre lo que significa *morir* y *estar muerto*.

1.2.1 ¿Qué es estar vivo?

Aunque la noción de vida no la indagamos de manera sistemática, los argumentos de los niños sobre la naturaleza de la muerte, sus causas y condiciones, involucran ideas acerca de lo que caracteriza a lo viviente. No creemos irrelevante el hecho de que las nociones sobre la vida que detectamos se manifestaran en el contexto de una entrevista centrada en la noción de muerte, lo que explicaría las diferencias entre nuestros datos y los de otras

investigaciones que, específicamente, exploraron las nociones de lo vivo en los niños. El decurso de la entrevista y los problemas planteados por el entrevistador sobre el cuerpo muerto y los momentos M_{RO} y M_{DM}, imponen una serie de orientaciones al pensamiento del entrevistado, al situar la conversación en un terreno temático y semántico específico. Es así que, respecto de los conocimientos infantiles sobre el cuerpo humano, los resultados obtenidos mediante una entrevista elaborada en torno al problema de la vida pueden mostrar notables variaciones respecto de los alcanzados en un estudio como el nuestro, en el que la muerte es el tema central. En efecto, las diferenciaciones e integraciones que se acentúan en cada contexto discursivo, son diferentes. De este modo, las justificaciones obtenidas en las entrevistas se encuentran interferidas u orientadas por el contexto de problemas en el que se producen, más allá de los recaudos metodológicos pertinentes que puedan adoptarse.

Las conceptualizaciones de la vida encontradas en nuestra submuestra, se distinguen por la asimilación a cuatro ideas generales: i) la del *movimiento*, ii) la de *materia viviente*, iii) la de *actividad* y iv) la de *lugar*.

i) En el primer caso, la vida se define como un movimiento. Según esta creencia, lo que se mueve está vivo, aunque constatamos en nuestros niños que la inversa no es verdadera: no todo lo que se mueve vive. Es así que, para algunos de ellos, es claro que los autos o los lavarropas no están vivos, aunque definan la vida a partir de la actividad cinética muscular, sanguínea o cardíaca.

A su vez, los niños que reconocen a la muerte como una suerte de reedición de la vida en otro lugar, se ven en la necesidad de precisar que no es equivalente el movimiento en la tierra y en el cielo, por ejemplo. O bien, si caracterizaron antes a la vida asimilándola a la actividad cinética, consideran que los muertos no pueden moverse de ninguna manera.

En general, los niños admiten que el tipo de movimiento propio de lo viviente, a diferencia del que se puede hallar en cualquier objeto inerte, tiene un origen «interior». Los seres vivos se mueven porque quieren o porque, de algún modo, ellos mismos producen el movimiento que los vivifica. En cambio, un

objeto inanimado adquiere movimiento sólo mediante la intervención de un agente externo, lo que resulta suficiente para negar su condición vital[64].

ii) Distinguimos una segunda caracterización infantil de la vida, en la que opera un razonamiento que desplaza el problema hacia otra entidad más fundamental: todo lo que vive está constituido por «materia viviente». Contrariamente, los objetos inanimados están conformados por «materiales que no tienen vida» (Nicolás 8; 4). En este caso, la diferencia no se produce por lo que hacen los seres vivos sino por la sustancia de la que están hechos. En cierto modo, la respuesta tiene la forma de una tautología disfrazada.

iii) En tercer lugar, otros de nuestros niños intentan dar cuenta de la especificidad de lo viviente mediante la asimilación a alguna actividad, aunque esta no involucre un movimiento, por ejemplo, la «recuperación» de una enfermedad. Algunas veces las actividades, que en este caso son un «hacer» en cualquiera de sus formas no cinéticas, no se definen más que por su valor moral: hacer el bien, es hacer y, por lo tanto, vivir.

iv) Una última variante hallada es aquella en que los niños identifican la vida con una posición espacial o un *lugar*. Mayoritariamente, en el contexto de nuestras preguntas sobre la muerte, estar vivo es estar en la Tierra o en el espacio de habitación cotidiana —una idea que, parece nacer secundaria o simétricamente a la identificación de la muerte con una localización particular, como el cielo, el paraíso, el cementerio, etc.—, que discutiremos luego.

A continuación, algunos fragmentos representativos de la comprensión de la vida:

Soledad (5; 0):

¿Y podés dibujar algo de eso?	¿Un nene muerto?
Lo que vos quieras.	Bueno. [Dibuja en otra hoja]. Listo.
¿Qué es? Contame.	Un nene muerto con la ropa y todo.

[64] Estos datos contrastan con los resultados de la obra clásica de Piaget (1926) en la que la investigación de la noción de vida mostró que la asimilación de la vida al movimiento es total e independiente del origen interno o externo del movimiento. En los protocolos citados en esa obra ciertos niños de 7 y 8 años afirman que una bicicleta o el agua tienen vida cuando están en movimiento. A pesar de la divergencia, la asistematicidad de nuestra indagación sobre la vida y el animismo en general no nos permiten disponer de datos suficientes como para arribar a una conclusión al respecto.

¿Y cómo te das cuenta que está muerto el nene?	Porque no se mueve.
¿Y cómo nos damos cuenta si una persona grande está viva o muerta?	Lo muevo, lo muevo, no se despierta, y está muerto, si se mueve está vivo.

Diego (6; 3):

¿Y si nosotros lo tocamos puede darse cuenta de que lo estamos tocando?	No.
¿Por qué no?	Porque no están vivos.
¿Y por qué no puede sentir eso?	Porque está muerto.
¿Y las personas muertas qué pueden hacer?	Nada.
¿Y las vivas?	Moverse.

Fernando (6; 1):

¿Y después si se hace viejo? ¿Puede seguir viviendo?	No, ahí en algún ratito ya se va a ir al cielo.
¿Siempre, siempre?	Si.
¿No pueden seguir viviendo para siempre?	No.
¿Qué te parece a vos?	A mí me parece que no.
¿Qué no? ¿Y qué le pasa? Vos me dijiste que se va al cielo ¿Cómo es eso?	Sigue viviendo, pero en el cielo. Por eso está muerto.

Leandro (7; 5):

¿Y qué hace una persona que está viva?	Hace cosas buenas.

Nicolás (8; 4):

¿Y qué otras cosas se mueren?	Todos los animales, nosotros, las plantas…todas las cosas que tienen vida.
¿Y porque hay cosas que se mueren y otras que no?	Porque unas están hechas de material que no tienen vida y otras están hechas de, por ejemplo, de piel, de pelo… va, con pelo también, los animales.
Pero, yo puedo hacer por ejemplo un osito de peluche y puede tener piel, puede tener pelo…	Sí, pero… no, no, nunca puede ser la piel que tenemos nosotros porque, porque sólo si sale de la panza de la mamá. Por ejemplo, los osos de verdad sí.
¿Sí qué?	Si pueden salir y tener vida, tienen piel, sí.
¿Y los otros?	Los de peluche no porque nunca tienen vida, están hechos de, por ejemplo, algodón, o de pelo.
¿Y no se puede morir eso?	No.
¿Y las cosas que sí salen de la panza de la mamá?	Ésas sí.
¿Se pueden morir?	O de huevos, sí se pueden morir.

Felipe (9; 7):

¿Por qué no puede? [volver a vivir una persona].	Y, porque se murió y cuando uno se muere y se supone que se va al cielo no se puede volver porque te morís y te morís y ya no podes volver a la tierra, o sea, si existiera una forma para volver a vivir o de revivir a la gente bueno volvería la gente, sería algo muy extraño, pero sí.
Y para vos nunca se puede volver.	No, para mí si se… Si en el futuro por ahí si existe una forma para poder volver, sería maravilloso.

Más adelante discutiremos la relación entre la noción de vida y la noción de muerte, que, como veremos, no pueden considerarse complementarias o simétricas la una de la otra, aunque aquí pueda aparecer una como el negativo de la otra.

-Protocolos con referencias a la categoría [comprensión de la vida] en el momento gráfico o verbal: 26,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

Equilibrio entre vida y muerte

En algunos pocos casos, la concepción de la vida se encuentra solidariamente vinculada a la muerte —tema que luego discutiremos—. Es así que, para algunos niños de 5 a 8 años de edad, que alguien pueda nacer implica que alguien tenga que morir o que se establezcan una serie de intercambios que mantienen la ecuación vida muerte (Santiago 8; 5). Otra variante de este razonamiento que le impone una circularidad al tránsito vida-muerte es el que establece que entre el cielo y la tierra existe un equilibrio entre la cantidad de descensos —nacimientos— y de ascensos —muertes—. Detrás de esta idea se encuentra la creencia en un cielo que no sólo contiene a las personas o almas de los muertos, sino a las de los bebés que están por nacer. Es decir, en esta versión se conectan los dos extremos de la vida, el antes de nacer y el después de morir, por intermediación de un cielo que funciona como «reserva» de personas.

Paula (5; 0):

¿Y podrá volver a vivir una persona que se murió?	No, una vez que se mueren todas las personas que están acá, nacen otras.
Otras... ¿Y las que se murieron no pueden volver a vivir?	No.

[…]

¿Las personas se pueden morir o no?	Sí.
¿Por qué se puede morir una persona?	Porque así vuelven a su casa cuando se hacen otra vez bebés.
A ver… ¿cómo es eso? ¿Me contás?	Los que se mueren van al cielo y después se vuelven bebés chiquititos y otro día aparecen y van a la panza de la mamá.
Ah, cuando se mueren se vuelven bebés y vuelven a la panza de la mamá…	Sí.
¿Y la panza de la mamá dónde está?	[Señala su panza].
Acá… Pero vos me dijiste que los que se mueren se van al cielo. ¿Cómo hacen para volver a la panza de la mamá?	Dios eligió primero a P., mi hermano.
¿Lo eligió?	Sí, que vaya a la panza de mi mamá. Yo quiero ir primero a bebé.
¿Vos querés ser primera y lo eligió primero a él?	Pero yo cuando vaya a cielo lo voy a abrazar a Dios…

Fabricio (6; 2):

Ah, después suben [las personas que se mueren]. ¿Y por qué se van al cielo? ¿Por qué será?	Cada uno, cuando es viejo, se va, se va, se va, hasta que todos se mueren y nacen otras personas. Y después cuando se mueren otras, otras. Hasta que se quedan sin gen... Vienen otras personas chiquititas.
Y las personas chiquititas, ¿pueden ir al cielo?	Mm… porque ningún nene se puede morir. No, ningún nene chiquitito.

Juan (8; 2):

Y la gente que se muere, ¿por qué se muere? ¿Porque hizo algo malo?	No, porque así es la etapa de la vida, uno vive y muere.
Y vos recién me dijiste que las personas se mueren, no para darles lugar a otros, sino para que…	Puede darle vida, mueren para darles vida a otros.
Pero también me dijiste que…	Que si no mueren no darían vida a otros.
Claro, pero me habías dicho que las personas morían porque habían hecho algo malo.	No, no dije que morían porque habían hecho algo malo, no morían.
¿Por qué morían?	Morían porque uno vive y muere, en un momento muere.

Santiago (8; 5):

Vos me dijiste que lo que queda en el cementerio son los huesos, ¿qué pasa con todo lo demás de la persona? La panza, las manos...	¿La panza y eso? Se desaparece, quedan los huesos solos.
¿Y adonde se van todas esas cosas?	Todas las cosas esas se van y hacen que nazca a otro bebé, le da la piel a otro bebe.
¿Toda la piel de esa persona se va para otro bebé?	Sí.
¿Y todos los bebés nacen así, con la piel de otras personas?	Sí.
¿Y cómo hace para llegar la piel de una persona al bebe?	Porque sabe que el bebé va a nacer, la piel del otro, entonces agarra la piel se eleva al cielo y Dios la pone en un lugar que se le mete a un bebe… en la panza de la mamá se le mete al bebe y el bebé nace.

-Protocolos con referencias a la categoría [equilibrio entre vida y muerte] en el momento gráfico o verbal: 6,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A)

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 8 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: Sólo aparece en niños de familias creyentes o de creencias contradictorias.

-Diferencias significativas entre sexos: predominio masculino (3 varones y 1 niña).

1.2.2 Caracterizaciones del estar muerto

Afirmaciones explícitas sobre la muerte y sus relaciones con la vida

Del mismo modo que con la noción de vida, los niños ofrecen, a diferentes edades, afirmaciones explícitas acerca de lo que está muerto. Se entiende que, en definitiva, toda nuestra exploración estuvo orientada a indagar el pensamiento sobre la muerte. Aquí presentamos aquellas respuestas verbales o representaciones gráficas que aluden exclusivamente a las propiedades o características del *estar* muerto, sin confundirlas con las creencias relativas a la existencia *post mortem*.

En primer lugar, los niños de edades medias de nuestra muestra —de 6 a 8 años—, suelen establecer una relación de inversos entre vida y muerte, al

momento de expresar las características de una y otra. De este modo, vivir es no estar muerto y estar muerto es no vivir.

Nos resulta particularmente interesante que estas afirmaciones por la negativa se presenten en los niños de las cuotas etarias del centro de la muestra. En los extremos, por razones diferentes, no aparecen estas referencias cruzadas e inversas cuando los niños formulan los atributos que tiene alguien que *está* muerto o vivo.

Por un lado, la falta de fronteras nítidas entre la muerte y la vida, propias de los niños de menor edad —entre los que se encuentran zonas brumosas como las del estado medio-vivo o medio-muerto—, no habilita a una oposición de este tipo entre vida y muerte. En efecto, el estar muerto no se diferencia tan claramente del estar vivo. Las oposiciones que pueden determinarse en estos niveles iniciales refieren más a la propia experiencia del sujeto que a los atributos identificables en alguien muerto. Así, por ejemplo, una persona está muerta si «no la vemos más». La caracterización se centra en el mismo punto de vista del niño antes que en las relaciones y atributos del mundo.

En el otro extremo etario de la submuestra, los niños cercanos a los 10 años de edad tampoco caracterizan la muerte como una no vida, ni viceversa. Las propiedades específicas de lo muerto y de lo vivo, registradas en ese nivel, desbordan por completo la posibilidad del establecimiento de una inversión punto a punto. Esta condición sucede especialmente, cuando los conocimientos biológicos infantiles permiten relativizar la idea de una muerte como extinción absoluta de la vida y pasa a concebirse como la ruptura de ciertos equilibrios que se continúan en nuevas formas de vida y transformaciones de la energía. Es así que, las referencias a la muerte como inversa de la vida parecen sólo posibles, o al menos están privilegiadas, en los niveles intermedios del periodo de desarrollo considerado (ver Figura 31 en p. 369).

Figura 31 *– Desarrollo de las relaciones entre vida y muerte*

A continuación, algunos ejemplos de lo señalado. No obstante, estas citas no pertenecen a una categoría de nuestro sistema y se ubican en secciones de los protocolos referidas a la exploración de otras ideas.

Manuel (6; 0):

[…] Y… Si una persona se muere, ¿qué le pasa después?	Eh…
¿Qué te parece a vos?	Estoy pensando…
¿Qué pasará?	No viven más. No está vivo.
¿No viven más? ¿Y cómo es eso? A ver, explicame un poco más.	¿Cómo es eso de qué?
Que no viven más… ¿Qué pasa con esa persona cuando no vive más? ¿Puede hacer algo?	No, no. Si está muerto no vive.

Fernando (6; 1):

¿Y si una persona se muere? ¿Nosotros como nos damos cuenta que se murió?	Que se murió yo no sé. Ah, no está más vivo.

Ana (6; 6):

¿Si no está viva la llevan al doctor y si está viva no la llevan al doctor? ¿Así es que te das cuenta?	Sí.
Y yo ¿estoy vivo o estoy muerto?	Estás vivo.
Y ¿cómo te das cuenta?	Porque sí.
¿Cómo sabes?	Porque se.
Y ¿vos cómo estás? ¿Estás viva o estás muerta?	Estoy viva.
Y ¿cómo te das cuenta?	No me choco y no estoy muerta.

Alicia (7; 8):

¿Y qué pasa cuando se mueren las personas?	No viven más. No puede vivir si está muerta.

Además de las versiones en espejo analizadas, detectamos otras respuestas recurrentes sobre el mismo tópico. A fin de sistematizar las distintas ideas acerca de lo que implica para los niños estar muerto, en términos de atributos de la persona fallecida, distinguiremos seis de ellas organizadas en torno a alguna propiedad diferente: i) muerte como detención o inactividad cinética; ii) muerte como desaparición o disipación; iii) muerte como relocalización; iv) muerte como desmembramiento corporal; v) muerte como inactividad biológica; vi) muerte como desconexión o apagado.

Muerte como detención o inactividad cinética

La caracterización de la muerte por referencia a la detención del movimiento o del desarrollo, a la quietud o al reposo físico constituye una categoría de análisis en sí misma. En estos casos, el niño utiliza la ausencia de movimiento para justificar o dar cuenta de la muerte de una persona. Estas respuestas se encuentran en niños de 5 a 8 años:

Soledad (5; 0):

¿Y cómo te das cuenta que está muerto el nene?	Porque no se mueve.
¿Y cómo nos damos cuenta si una persona grande está viva o muerta?	Lo muevo, lo muevo, no se despierta, y está muerto, si se mueve está vivo.

Mariano (5; 1):

¿Y ahora dónde están?	En la tumba.
¿Y pueden volver a vivir?	No, porque no pueden hacer fuerza para volver a salir.
No pueden hacer fuerza [...] ¿Y por qué no pueden hacer fuerza?	¿Eh?
¿Por qué no puede hacer fuerza?	Porque no.

Martina (7; 11):

Y si en el cielo se golpea en la cabeza con la caja ¿se puede morir de nuevo?	Mm… Ya no se puede morir si está muerto, no se puede golpear, no se puede mover si está muerto.
¿Por qué?	Porque ya lo mataron, todo.... Y no se puede morir... Y se muere y no se puede mover.

Ignacio (7; 11):

¿En el dibujo están vivos?	Sí.
¿Sí? ¿Y cómo estarían si estuvieran muertos?	No sé.
¿Cómo los dibujarías?	Así, acostado, así dado vuelta, quietito.

Sara (8; 2):

¡Cuántas cosas que sabés!	Porque un día yo le pregunté a la señorita del jardín si me podía explicar algo del cuerpo y todo eso.
¿Y te explicó?	Sí.
¿Qué te explicó?	Que cuando es un cuerpo, los huesos se te mueren cuando no tenés el movimiento que querés hacer.

Santiago (8; 5):

¿No se mueve la persona que está muerta?	No.
¿Pero me dijiste que en el cielo sí se movían? Que corrían, caminaban...	Sí, pero acá no, porque lo huesos, no le da la fuerza el corazón para los huesos, entonces lo huesos no se puede mover.
¡Ah! ¡Muy bien! Me dijiste que los huesos no se pueden mover, ¿por qué no?	Porque el corazón le da un… le da fuerza a los huesos para que se muevan, entonces sí cuando a vos se te para el corazón lo huesos no podés moverlos.
A los muertos, ¿se les para el corazón?	Sí.
¿Y puede volver a latir después de que se murieron?	No.

-Protocolos con referencias a la categoría [muerte=detención inactividad cinética] en el momento gráfico o verbal: 26,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 8 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sólo presente en 2 niños de familias ateas, el resto, familias creyentes o contradictorias.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

Muerte como desaparición

Algunos pocos niños del límite etario inferior caracterizan la muerte como una desaparición de la persona. En estos casos atípicos, la muerte supone una desaparición del cuerpo en la tierra y una reaparición en el cielo, o bien una desaparición total y posterior en el cielo:

Javier (5; 5):

¿Qué pasa con una persona que se muere? Vos me dijiste que el perrito se va al veterinario, ¿y una persona?	Una persona se va al cielo o se va al médico.
¿Al cielo?	Se va al cielo o al médico. Es lo mismo que los perros. Pero los perros al veterinario o al cielo.
¿Y por qué se van al cielo?	A veces si no comés… aunque… si es que no comés en todo, como ochocientos mil ochocientos días que no comés, ahí ya te vas al cielo.
Y en el cielo, ¿qué hacés?	Nada, te quedás ahí muerto en las nubes.
¿En el cielo podés hacer algo? ¿Podés mirar, podés escuchar?	Sí, podés escuchar los aviones [se ríe]. Bu… Cómo pasan…
Y nosotros ¿podemos ir allá al cielo?	Y… si vamos en algo, sí vamos…
¿En un avión?	Sí, en un avión atravesamos en una nube, pero

	las nubes se desarman y nos caemos, y el cielo está demasiado alto.
¿Cómo hace una persona para irse al cielo?	Una persona se desaparece de ahí y no se va así, elevando. Así, desaparece de ahí y después aparece en el cielo ahí.
Ah, no va volando, desaparece…	Hace… está ahí tirada así, desaparece, no se va a ningún lado, desaparece, puc, después aparece en el cielo.
¿Desaparece de abajo y aparece en el cielo? ¿Y cómo hace para hacer eso? ¿Vos podés desaparecer?	No, no sé. Y eso sí, no tenés que comer ochocientos años para que te pase eso, tenés que ser re- viejito para ir al cielo, así, pum.

Fernando (6; 1):

Y si una persona se muere porque está muy enferma y está en su cama y nosotros vamos y ya se murió ¿desaparece de la cama? ¿o se queda ahí muerta?	Desaparece de la cama.
¿Y por qué desaparece? ¿Por qué desaparece de la cama?	Porque también puede romper el techo y si están las ventanas abiertas puede salir por las ventanas y si no, si está todo cerrado sale por el techo rompiéndolo, aunque le va a costar un poco porque va a tener que dar varios golpes y se va a morir cada vez más.

Fabricio (6; 2):

¿Y cuánto tiempo se queda ahí en el cielo?	10 años.
¿Y después a dónde se va?	Al... al... ¿Dónde te dije que iba? Se queda ahí. Ah, después desaparece y ya no está en ningún lado.
¿Desaparece?	Sí, porque ya no puede estar más.
¿Y por qué desaparece?	Porque estuvo tantos días en el cielo que vienen de otro país y no pueden entrar todos en el cielo.
No pueden entrar todos.	No.
¿Y entonces qué le pasa?	No está más, desaparecen y después entran. Y después los otros se mueren.

-Protocolos con referencias a la categoría [muerte=desaparición] en el momento gráfico o verbal: 5% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 y 6 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo (uno de cada categoría).

-Diferencias significativas entre sexos: sólo varones.

Muerte como relocalización

Una de las ideas más frecuentes en los niños de toda la muestra es comprender la muerte como una localización o, mejor dicho, como una relocalización o desplazamiento desde el espacio habitual de la vida cotidiana de la persona, hacia otro que es propio del estado de muerte —v. g., el cielo, el infierno, el cementerio, el hospital, la ambulancia, o la tierra, entre otros—. No evaluaremos ahora sus consecuencias teóricas, aunque sí señalaremos la magnitud cuantitativa y cualitativa de estas ideas como una forma de comprender la cesación de las funciones vitales en términos espaciales. La concepción de la muerte como un lugar es una idea que reaparece en diferentes edades y que, según veremos al analizar estos datos, responde en cada nivel a razones cognitivas diferentes. No obstante, desde una perspectiva descriptiva, y a los fines de la exposición, nos detendremos aquí en aquello que comparten todas las respuestas de este tipo a la pregunta sobre las características del estar muerto: ellas refieren siempre a un estar *en*, a una ubicación, antes que a cualquier otra condición o atributo de la persona muerta.

En los niños de menor edad de la muestra, la comprensión de la muerte en términos espaciales se presenta también, en otros argumentos infantiles que no refieren a las características del estar muerto, sino a la descripción del cielo, de Dios o de otras representaciones de una existencia *post mortem.* En esos casos

se reencuentra, por otra vía, la indistinción entre las propiedades del muerto y su localización. Al avanzar la edad se constata que esta indiferenciación inicial entre muerte y espacio, se diferencia progresivamente. Es decir, si los niños pequeños responden por el lugar al preguntarles sobre los atributos del muerto —se está muerto porque se está en el sitio de los muertos—, los mayores expresan respuestas que evidencian una asociación entre eventos de órdenes distintos. La relocalización, que continúa encontrándose en las ideas de los niños de 9 y 10 años —pero con menor frecuencia—, no forma parte de una unidad sincrética, sino que es una consecuencia del hecho de estar muerto, hecho para el que existen razones distintas a las espaciales. En los niños de mayor edad todavía se hallan referencias a un lugar de los muertos, probablemente porque los muertos, en razón de sus condiciones específicas, ya no pueden participar de los espacios de los vivos. Ya sea porque los cuerpos no funcionan o porque Dios los ha convocado al cielo, los muertos se encuentran relocalizados, sin que este nuevo emplazamiento constituya la caracterización misma de lo que es estar muerto.

Con independencia de la edad o nivel en el que estas referencias al espacio sean enunciadas, se distinguen dos variantes: las relocalizaciones con y sin conservación de las actividades habituales de la persona viva. En un caso, el muerto no puede realizar las mismas actividades que las de un ser vivo porque en el nuevo lugar están restringidas en número o tipo. En el otro, el muerto puede realizar las mismas actividades que las de un ser vivo, la única diferencia es el lugar de su realización. Ambas variantes pueden coexistir en un mismo argumento en el que, por ejemplo, las actividades del muerto están imposibilitadas en la tumba, y se reactivan al llegar, luego, al cielo.

A continuación, presentamos ejemplos de ambas vertientes.

Paula (5; 5):

Y si vos le tuvieras que decir a un nene o a una nena más chiquita que es la muerte ¿qué le dirías?	Que es que se vayan al cielo.

[…]

Contame una cosa más de este dibujo. Esta persona que está en el cielo, ¿acá está viva o está muerta?	Muerta, ¿no ves que está en el cielo?
Y cuando está muerta en el cielo ¿puede hablar?	No.
¿Y puede mirar?	No.
¿Y puede escuchar?	Sí.
Escuchar sí…	Un poquito.

Juliana (5; 7):

Y cuando una persona se muere ¿qué pasa?	Eh…
¿Qué pasa con esa persona? ¿Dónde queda?	En el hospital.
¿En el hospital queda?	Sí.
¿Y si se muere en la calle, dónde queda? Si la choca un auto, por ejemplo…	Eh… Llaman, cualquier persona que la ve llama a la ambulancia y viene y la lleva al hospital.
¿Y después?	Se queda ahí.
¿Y se queda para siempre ahí en el hospital?	Yo no sé.
¿No sabés?	No.
¿Qué te parece a vos? ¿Dónde quedará?	En el hospital, porque yo vi… En una… en Floricienta, porque, eh… Un día ella estaba en el fuego y se murió, y se quedó en el hospital y después se le fue la memoria y estaba loca.
El otro día, estaba hablando con una nena como vos, ¿y sabés qué me dijo?	¿Qué?
Que cuando las personas se morían, se iban al cielo.	Sí, eso…
¿A vos qué te parece tenía razón esa nena o se equivocaba?	Sí, es verdad porque Manuel Belgrano se fue al cielo.

Javier (5; 5):

Imaginate que esta persona [del dibujo] ya se murió, vos me dijiste que de acá desaparecía [en la tierra] y aparecía acá, en el cielo…	Pero cuando le disparan no aparece en el cielo.
¿Cuándo aparece en el cielo?	Y, cuando no comés.
Ah, cuando no comés…	Como miles años, miles de años.

Agustina (5; 0):

¿Y cómo hace para irse al cielo una persona, si las personas no vuelan?	Eh… se va cuando está muerta.
¿Y cómo hace para irse al cielo?	Porque está muerta.
¿Y puede hacer eso?	La llevan unas palomas los huesos hasta arriba.
Ah, ¿así es?	Y los ponen en una nube.
¿En una nube? ¿Y ahí se quedan?	Sí.

Miguel (6; 4):

Sí. Y decime una cosa, vos me dijiste que está	¿Quién?

en el cementerio…	
La persona que se muere.	Sí, pero la verdadera. La que ya estaba viva.
¿Y cómo hace para irse?	Viste este [señala a una persona en una foto], después cuando muera va a estar vivo, pero arriba.
¿Pero entonces está en el cementerio o arriba?	En los dos, porque acá está muerto y ahí está vivo [señalando para arriba y para abajo respectivamente].
¿Cómo puede estar en dos lados al mismo tiempo?	Porque acá está muerto, porque sería que no lo vamos a ver más, y ahí está arriba porque es un angelito, porque ¿viste en los dibujitos que cuando mueren hay como un angelito volando por ahí?
Sí.	Bueno, por eso, los angelitos son los muertos que están viviendo, pero en otro lado.

Fabricio (6; 2):

¿Y las personas que se van al cielo, pueden escuchar, pueden mirar?	Escuchar abajo, no.
¿Y pueden hablar?	No... Ah, sí, sí, pueden hablar.
¿Y pueden mirar?	No. ¿Abajo o arriba?
Arriba, donde estén ellos...	Sí, pueden mirar.
¿Y las personas muertas pueden mirar?	No. Sólo cuando te vas al cielo podés mirar. En caja no. porque estás así [cierra los ojos] y después te subís y te despertás.

Virginia (7; 1):

¿Y las personas? ¿Las personas se pueden morir?	No.
Ah, ¿Viven para siempre las personas?	Hasta que se hacen viejitas.
Y cuando se hacen viejitos…	Se mueren.
¿Se mueren? ¿No pueden seguir viviendo?	No.
¿Por qué no?	Porque van al cementerio.
¿Y por qué van al cementerio?	Porque allá están todos los muertos.

Nicolás (8; 4):

¿Pero cómo desde el cielo, vos me dijiste que lo enterraban...?	Sí, el cuerpo, pero el alma sale para el cielo.
¿Cómo es eso? ¿Me contás?	Solo a los que se mueren de viejos o de alguna enfermedad sale el alma para arriba, pero si se suicidan no.
¿Por qué?	Porque está mal que se mate solo, sin nada
¿Entonces?	Jesús se enoja y no lo lleva al cielo.

Micaela (8; 9):

[Retomo una idea anterior de la niña] Y los fantasmas de las personas que están en el	No. No, no, no.

cielo, ¿pueden volver a la Tierra?	
¿No pueden volver a meterse en el cuerpo de la persona?	No.
¿No?	No.
¿Por qué?	Y porque una vez que vos ya te vas al cielo, ya no te podés bajar.
¿No podés bajar?	No. Ya no te podés bajar.
¿Nunca, nunca?	Nunca, nunca. Te quedás ahí para siempre.

Lucía (9; 3):

Si vos le tuvieras que explicar a otro nene qué es la muerte, ¿qué le dirías?	Que es… Que es cuando Dios quiere que vaya con él, con Dios. Que, por ejemplo, yo si me muero, vaya con Dios. Por ahí no vas, sólo si él quiere vas. Si no te morís y te quedás por ahí tirado.

Amelia (10; 3):

¿Y qué pasa con las personas que se mueren?	Se van al cielo.
¿Cómo hacen para irse al cielo? Porque las personas no vuelan…	No, el ángel se va al cielo.
A ver, ¿cómo es eso?, ¿me contás?	Una persona se muere y entonces el ángel o el alma se van al cielo.
¿Qué es el ángel?	Lo que tenemos adentro.
Ah, está adentro el ángel…	Sí
¿Dónde está?	No sé.
¿Dónde se te ocurre que lo tenemos?	En el corazón.
Ah, está en el corazón. Y cuando nos morimos el ángel…	…se va al cielo.
Ah, se va al cielo. ¿Y con el cuerpo qué pasa?	Hay bichitos que se lo comen y quedan los esqueletos. O a veces no quedan.
¿Y el cuerpo dónde queda?	Debajo de la tierra.
¿No se va al cielo?	Para mí no. Creo. Puede ser, no sé.
Sabés que una nena con la que estuve charlando me dijo que sí, que el cuerpo se iba al cielo, que se iba todo para el cielo. ¿A vos qué te parece?, ¿será verdad o será mentira eso?	No sé, puede ser. O puede ser que no.
Pueden ser las dos cosas.	Sí, puede estar muerto en el cielo todo o una parte. Puede quedar muerto arriba o abajo.

-Protocolos con referencias a la categoría [muerte=relocalización] en el momento gráfico o verbal: 51,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A)

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentran.

Muerte como desarmado o desmembramiento corporal

La muerte entendida como un estado de desmembramiento o despiezado del cuerpo es infrecuente en la muestra. Sin embargo, los argumentos que pesquisamos al respecto son ricos en complejidad y puede reconsiderarse la escasa presencia de esta idea de desarmado a la luz de otras que sí son típicas y con las que se encuentra relacionada.

Esta noción aparece en los niños de edades del centro de la muestra. De manera análoga a lo que planteamos respecto de la comprensión de la muerte como inversa de la vida, aquí tampoco creemos azarosa la inexistencia de argumentos sobre el progresivo desmembramiento del cuerpo muerto, en los niños de edades extremas. En efecto, hipotetizamos que la idea de muerte como desconexión de una serie de partes que sólo unidas mantienen viva a una persona, emerge cuando se dan las primeras comprensiones de la vida como relación de elementos. Al referirnos al desarrollo que parecen mostrar los observables del cuerpo humano, señalamos que, entre los precursores de la compresión del organismo como sistema, se producen las primeras jerarquías

establecidas entre partes del cuerpo. Es así que lo niños, a partir de los siete años de edad, discriminan los efectos que puede tener un trauma físico en función de la zona del cuerpo afectada (ver Figura 30 en p. 344). A esa edad, las partes no tienen todas el mismo valor, ni la misma participación en la causalidad de la muerte, lo que supone una primera anticipación de la visión sistémica del organismo, propia de los argumentos de los niños del límite etario superior. Precisamente es entre los 7 y los 8 años de edad, en donde detectamos las caracterizaciones de la muerte como desmembramiento entre zonas del cuerpo. Esta idea parece ser precursora de la concepción sistémica posterior, que sitúa la vida y la muerte, no en algún elemento u órganos privilegiados, sino en las relaciones entre ellos. Si estas relaciones se disuelven, ocurre la muerte.

En lo que sigue, se citan ejemplos de esta categoría.

Virginia (7; 1):

¿Qué es eso que dibujaste?	Está todo desarmado.
¿Todo desarmado? ¿Qué es eso?	La pata, las orejas, la garganta y el cuadrado acá y los ojos y la nariz.
¿Todo desarmado? Y, ¿por qué se desarma?	Porque si no, no está como antes, acá está todo desarmado porque el señor no está vivo como acá el señor [señala otro dibujo de una persona].
Si está armado está vivo y, ¿acá como está, en la morgue?	Está muerto, pero está armado.
¿Y por qué está armado?	Porque ahí es como un rompecabezas.
¿Por qué?	Lo hicieron un rompecabezas.
Le hicieron un rompecabezas, ¿y lo armaron? ¿Quién lo armó?	Cuando Dios no tiene juguetes…

Federico (7; 11):

¿Qué es esto? [señalo el dibujo].	Su esqueleto, de cuando... siguen... están vivos y después se vuelven arena.
¿Y qué es esto?	Arena.
¿Y este esqueleto?	Se vuelven arena.
¿Se vuelve arena?	Sí, cuando pasa mucho tiempo.
¿Y el esqueleto este de dónde salió?	De su cuerpo…voy a hacer el cuerpo.
	[Dibuja 37'''].
¿Ésta es la persona?	Sí, y después se vuelve esqueleto.
¿Y después?	Arena.

Sara (8; 2):

[Retomo ideas anteriores de Sara] Cuando una persona muere, ¿qué pasa con todas	

esas cosas que tenemos adentro?	No sé. Porque mi papá me explicó una vez que se le va la piel, quedan los huesos y la sacan mientras se sacan los huesos y los ponen en una casita que es un coso que tiene toda una banda de huesos. Yo una vez pasé por ahí y las vi, eran una banda.
Había muchos huesos…	Sí.
¿Cómo hace para salirse el hueso de la piel?	Y… como que se va pudriendo.
¿Qué cosa?	La piel, cuando te vas muriendo. A los animales también les pasa lo mismo. Yo una vez vi un perro muerto y se le veían todas…
¿Se le va pudriendo la piel cuando se mueren?	Sí.

-Protocolos con referencias a la categoría [muerte=desarmado] en el momento gráfico o verbal: 5% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 7 y 8 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo (uno de cada categoría).

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentra.

Muerte como inactividad biológica

En nuestra muestra, la caracterización de la muerte como inactividad biológica es una de las más extendidas, cuantitativamente y entre las diferentes

edades. La participación de la comprensión del conocimiento sobre el cuerpo es central en la construcción de ideas sobre la muerte. Es esperable, entonces, que entre los argumentos infantiles más utilizados se manifiesten los que reconocen una disfuncionalidad total o parcial del aparato biológico.

Es necesario aclarar que algunas investigaciones antecedentes, revisadas en el capítulo II, denominan a este tipo de argumento «subcomponente nocional sobre la cesación de las funciones orgánicas».

Las detenciones o cesaciones biológicas a las que apuntamos aquí no se confunden con aquellas cinéticas que sólo hacen intervenir al aspecto motor del cuerpo. Contrariamente, en este caso las cesaciones pueden aludir a funciones y procesos, pero más frecuentemente a capacidades perdidas. Sin embargo, a veces no resulta sencillo distinguir en los argumentos infantiles la referencia a la pérdida de una capacidad. Los fragmentos de protocolo diluyen parte de la significación que sólo se atrapa con la lectura global del texto. Un caso notable es el de Soledad (5; 0), que ante la pregunta «¿tiene cara el cadáver?», responde que sí, «porque está con los ojos cerrados». Su respuesta sintética contiene la idea de pérdida de capacidad perceptiva, que antes había mencionado. Para que el cadáver no vea tiene que haber un órgano que dé cuenta de ello —en este caso los ojos cerrados—. Lo que motiva su respuesta no es una simple asociación entre elementos contiguos —cara, ojos—, sino la necesidad de disponer de un anclaje objetivo que justifique la idea de una inactividad biológica: no ver más. Los ejemplos de este tipo son numerosos, y en todos, detrás de algunas respuestas aparentemente inerciales, es posible pesquisar esta necesidad de apelar a un elemento objetivo para justificar la creencia en la cesación de las funciones biológicas que tiene lugar con la muerte.

Juliana (5; 7):

Si una persona está muerta, y nosotros la tocamos, ¿se da cuenta de que la estamos tocando?	No.
¿No?	No, pero cuando está dormido sí.
¿Cuándo está dormido sí y cuando está muerto no?	No, porque cuando está muerto no siente que lo tocamos porque…, y cuando está dormido sí siente que están tocándolo, porque está

	dormido.

Manuel (6; 0):

¿Si les pasa un accidente se van al cielo?	Sí.
Y, en el cielo, los nenes ¿pueden seguir creciendo? ¿Se pueden hacer grandes?	No, se quedan en la edad que estaban para siempre porque si están ahí ya están muertos.

José (7; 11):

Y vos ¿Viste que nosotros adentro del cuerpo tenemos un corazón que late? ¿Ese corazón sigue latiendo cuando una persona se muere?	No.
No… deja de latir… ¿Y hay algo más acá adentro del cuerpo? ¿Qué más? ¿Qué otras cosas conocés?	El coso, cómo es que se llama… Los huesos, hígado… No me acuerdo.
¿Y qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	Nada.
Nada… ¿Queda ahí?	Sí.
¿Y siguen funcionando todas esas cosas?	No.
No. ¿Qué les pasa?	Como que se paran y no andan más, como algo.

Alicia (7; 8):

Si una persona que se muere es joven, cuando se muere, ¿sigue haciéndose vieja?	No.
¿Por qué?	Y porque es joven. Cuando una persona joven se muere no crece más.
¿Y por qué no crece más?	Porque no tiene... porque tiene las cosas que tiene cuando estaba vivo, pero no le funcionan.

Sara (8; 2):

[…] me dijiste que las personas muertas te pueden escuchar, y viste que, si vos estás dormida y alguien te llama, te despertás. ¿Por qué cuando le hablamos a la persona muerta no se despierta?	Porque se le paró el corazón y no puede levantarse ni nada. A mi abuela le pasó lo mismo, y se ponen frías, blancas.
¿Cómo se le paró el corazón?	Sí.
¿Algo más le dejó de andar?	El cuerpo, y todas las cosas.

Cecilia (9; 4):

[Retomo una idea previa de Cecilia] ¿Los pensamientos en qué lugar del cuerpo están?	En la cabeza.
A ver, ¿me lo podés marcar?	¿Dibujo un cerebro?
Lo que te parezca a vos.	Este es el cerebro, y acá están los pensamientos.

Me dijiste que estos órganos se desactivan cuando la persona se muere. ¿Qué más se desactiva?	Todos los órganos y deja de funcionar todo: el sistema circulatorio, todo.
¿El sistema circulatorio qué es?	Por donde va la sangre, en todo el cuerpo. Está por los brazos, las piernas, la cabeza, por todos lados.
Me dijiste que cuando esto se desactiva los pensamientos…	Desaparecen.

Flavio (10; 5):

¿Qué pasa con esa persona cuando se muere?	Y, no sé, hay muchas cosas, los creyentes creen que se va al cielo. Hay personas que creen que es como cuando dormís profundo, como que no sentís nada...
Y para vos, ¿cómo es?	Creo que no va a haber nada por mucho, mucho, mucho, mucho infinito tiempo. Porque ya no anda más nada.

-Protocolos con referencias a la categoría [muerte=detención o inactividad biológica] en el momento gráfico o verbal: 30% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

		■		■				■				■			■	■		■	■			■					■		
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

		■			■									■	■		■		■				■				■		
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se encuentra

Muerte como desconexión

La representación de la muerte como una «desconexión» es atípica y se manifiesta cuando el niño establece una analogía entre el cuerpo humano y alguna máquina. En estos casos, la inactividad *post mortem* puede ser total y se produce por un «desenchufado», a modo de un apagado masivo, o bien, esa inactividad es parcial. En esta última variante, los sujetos que han diferenciado partes y subpartes del cuerpo, llegan a admitir que la desconexión corresponde principalmente a las funciones superiores de la persona, como el pensamiento, mientras que otras actividades biológicas, como el crecimiento del pelo y las uñas, continúan existiendo en el cadáver.

Sólo tres niños de la muestra evidencian argumentos de este tipo y todos pertenecen a la mitad etaria superior (7; 11 a 10; 5). Los tres pertenecen a familias declaradamente ateas, con padres profesionales que, en sus entrevistas, expresan un explícito rechazo a las ideas religiosas y a las leyendas «piadosas» acerca de la muerte y el fin. En general, las ideas «mecanicistas» de estos niños se corresponden directamente con una cosmovisión de sus padres.

Aun contando con pocos casos en los que se registra esta creencia, nos resultan de gran interés porque se trata de sujetos de familias con una posición notoriamente opuesta a las tradicionales prácticas y representaciones judeocristianas sobre la muerte. Esos padres, objetan de manera abierta algunos pilares fundamentales de las creencias de la mayoría de sus pares entrevistados, incluidos muchos agnósticos —la trascendencia o la vida *post mortem*, la persistencia de capacidades mentales en la persona fallecida o la idea del cielo como lugar de los muertos—. Es así que, estos niños parecen poner de manifiesto el papel de las creencias, las significaciones y las prácticas del contexto en la adquisición de nociones sobre la muerte, un tema que discutiremos en el capítulo siguiente.

José (7; 1):

¿Y siguen funcionando todas esas cosas? [huesos, hígado, corazón].	No.
No. ¿Qué les pasa?	Como que se paran y no andan más, como algo.
Y dejan de andar…	Claro. Es como que se apaga, la desenchufás y

	chau.
Y viste que nosotros tenemos pensamientos, ideas, recuerdos ¿Qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	No lo tiene más.
¿Y a dónde se van todas esas cosas?	No sé. Creo que desaparecen, es como apagar el televisor.

Juana (9; 3):

¿Y a una persona que se muere, qué le pasa?	Bueno… se la entierra, y cuando está bajo de la tierra, si pasan muchos años, se le sale toda la piel, y se le queda el esqueleto, pero el pelo le sigue creciendo.
¿Se le sale la piel?	Sí, se desintegra.
¿Y a dónde va esa piel?	No sé, se hace como parte de la tierra cuando se desintegra. Papá me dijo que las cosas, cuando se mueren, se desintegran debajo de la tierra, se hace petróleo.
Ah, se hacen petróleo… ¿y las personas se hacen petróleo?	Eso sí que no tengo la más mínima idea. Dice papá que se hicieron petróleo los dinosaurios.
Ah, todo esto te lo contó tu papá…	Sí, menos lo de los esqueletos.
Y me dijiste que a las personas les sigue creciendo el pelo…	Sí, porque el pelo sigue estando vivo, y las uñas también, pero no la persona. Le crece todo, el pelo larguísimo y blanco… ¡ay!
¿La persona está muerta pero una parte de la persona sigue viva?	Sí, que es independiente de todo lo demás.
Es independiente…	Ajá, el pelo y las uñas.
¿Y la persona que se murió puede escuchar, sentir…?	No, porque esas partes están muertas.
¿Qué partes?	Todos los sentidos y la persona, menos el pelo y las uñas.
¿No puede escuchar, no puede pensar?	No, porque ya se le murió el cerebro, los oídos, la nariz, la boca, los pies, la panza, los brazos. No puede sentir nada, ni escuchar, ni pensar.
¿Nada?	No.
Y la persona esa que se murió, que la enterraron, ¿puede volver a vivir?	No, porque cuando vos te morís, ya te morís. Es el fin de tu vida… puf…
¿Y qué pasa? ¿A dónde te vas?	A ninguna parte.
¿A ninguna parte?	No, te morís, te desenchufás.

[…]

Viste que una persona tiene pensamientos, tiene ideas… ¿Qué pasa con las ideas, los sentimientos, los pensamientos de la persona cuando se muere?	Como si se fueran volando… puf…
¿Se van volando?	Sí.
¿Y a dónde se van?	No sé. Ni siquiera sé si se van volando. Ni siquiera existen cuando uno se muere, porque eso es de la persona. Y cuando la persona deja de funcionar… como la máquina. Los CD que hacen canciones, cuando vos desenchufás la máquina, hacen fiu… y no

	siguen andando.

-Protocolos con referencias a la categoría [muerte=desaparición] en el momento gráfico o verbal: 5% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 7, 9 y 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: educación terciaria o universitaria.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: educación terciaria o universitaria.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: ambos padres ateos en los tres casos.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa (sin relevancia estadística).

1.2.3 ¿Cómo saber si alguien está muerto?

Cuando a los niños se les solicita que expresen de qué manera es posible *saber* o determinar que una persona está muerta, apelan a múltiples indicios, pero es posible reducirlos a pocas categorías. Los argumentos correspondientes, no se encuentran en los niños de todas las edades, sino que se distribuyen desigualmente, como veremos.

Las respuestas infantiles sobre el tema las agrupamos del modo siguiente:

i) *llamás y no contesta*: se sabe que alguien está muerto cuando no responde llamados telefónicos o un tercero nos avisa.
ii) *ya no está, no lo vemos más, desaparece o no existe en el lugar esperable*. Es una desaparición análoga a la anterior, pero con constatación *in situ.*
iii) *tiene los ojos cerrados*
iv) *no se mueve*
v) *existen indicadores biológicos de funcionamiento*: ya sean procesos biológicos perceptibles directamente —latido, respiración, circulación, temperatura, etc.—, o signos proporcionados por instrumentos médicos.

Respecto de la primera categoría de respuestas —llamás y no contesta—, los niños dan cuenta de un acceso al saber indirecto. La manera de comprobar o conocer la muerte de alguien no es a través de algún indicador en el cuerpo de la persona fallecida, sino por la información que proporciona un tercero. Este argumento se corresponde con la propia experiencia del niño: en algún momento alguien le informó la ocurrencia de una muerte.

Otra variante de este tipo de acceso al conocimiento de una muerte es el que se da por las propias constataciones empíricas del sujeto sobre la ausencia del muerto: por ejemplo, las personas fallecidas no son más visibles, no se las puede llamar por teléfono ni se las puede volver a encontrar en los lugares que frecuentaba:

Paula (5; 5)

¿Y nosotros cómo nos damos cuenta si una persona está muerta o está viva?	No sé, tampoco. Te cuentan.
¿Nosotros estamos vivos? ¿Sí? ¿Y cómo hacemos para saber si una persona está muerta?	Yo no sé bien. Te avisan.

Sofía (6; 6):

¿Cómo podemos hacer para darnos cuenta de que una persona se murió?	Porque te llaman por teléfono y te dicen que se murieron.

Virginia (7; 1):

¿Y vos cómo te podés dar cuenta que una persona se muere?	Y porque te llaman del médico y te dicen…

En cuanto a la segunda categoría de respuestas —«ya no está, no lo vemos más»—, los niños de 5 a 7 años de edad refieren a una desaparición, que es índice y prueba de una muerte. Entre los pequeños que ofrecen esta justificación, se puede notar una asimilación del estado de muerte con el espacio, ya que en todos los casos el argumento consiste en la expresión de una frustrada búsqueda perceptual de la persona, realizada en el lugar en el que debería esperarse que estuviese. De manera análoga a lo que se observa en el desarrollo sensoriomotriz de la noción de objeto permanente, las constataciones de la muerte de una persona proceden mediante una exploración de una localización o situación espacial anticipada. Este tipo de respuestas, además de ser solidarias de una comprensión espacializada de la muerte, se encuentran desprovistas de observables biológicos suficientemente diferenciados como para establecer entre ellos relaciones causales o razones de ocurrencia de la cesación de la vida.

Manuel (6; 0):

¿Y cómo hacemos nosotros para saber? [que está muerta]	Vamos a la casa y no está más.
¿No la vemos más?	No.
Y nosotros, ¿podemos ver cuando los angelitos se la llevan para el cielo?	No, porque fue muy rápido.
Ah, fue muy rápido, ¿y nosotros no podemos verlo?	No, se fueron rápido y no se ven.

Virginia (7; 1):

¿Y si no hay un médico que te avise? [de una muerte] ¿Cómo hacés para darte cuenta? ¿Cómo nos podemos dar cuenta?	Y…
Si una persona está muerta….	Y vamos a la guardia y nos fijamos si está bien, si no está. Si no está es porque coso, porque se murió.

En tercer lugar, la referencia a los «ojos cerrados» para constatar una muerte parece darse en sujetos que disponen de escasos conocimientos sobre el cuerpo y de experiencias previas con la muerte. Se trata de uno de los indicadores más primitivos, aunque figuran en algunos niños de 5 a 9 años de edad:

Juliana (5; 7):

Y contame, ¿cómo podemos hacer para saber si una persona está muerta o está viva?	Eh… Yo sé por qué. Porque tiene los ojos cerrados y no tiene los ojos abiertos.
Y si tiene los ojos cerrados, ¿qué quiere decir?	Que está muerta.
Y cuando está durmiendo una persona también tiene los ojos cerrados.	Sí.
¿Y cómo te das cuenta si está dormida o está muerta?	¡No sé!
¿Cómo podés hacer?	Yo no sé.

Lía (6; 1):

¿Y cómo sabés si está vivo o está muerto?	Porque cuando está muerto, las personas que están vivas lo ven. Y porque ya lo ven enfermito. Y cuando está enfermo lo ven en la cama.
¿Y cuando está enfermo cómo está, vivo o muerto?	Muerto.
¿Y qué hace?	Cuando una persona está muerta pone los ojitos así [entrecierra los ojos], porque está enfermito.

Alicia (7; 8):

Si yo por ejemplo me quedo así, quieto, sin respirar, ¿estoy muerto?	No.
¿Por qué?	Porque cuando estás muerto me parece que tenés los ojos cerrados.
¿Y si yo hago así? [cierro los ojos] ¿Estoy muerto?	No.
¿Por qué? ¿Cómo te das cuenta?	Por qué... porque...eh…
¿Cómo haces para saber?	Eh… ¿cómo hago para saber? Eh… no sé.

Susana (9; 11):

¿Nosotros cómo podemos hacer para darnos cuenta si una persona está muerta?	Porque en algún momento cierra los ojos.

Por otra parte, la cuarta categoría de respuesta «no se mueve» alude al movimiento para discernir si una persona está viva o muerta. La versión de ausencia de movimiento como indicador de muerte es la única que está presente en todos los niveles de edad, aunque el mismo tipo de respuesta no indica comprensiones equivalentes en todos los casos. En sentido estricto se trata de una misma respuesta desde el punto de vista exclusivamente formal, ya que atendiendo a la función que cumple en el pensamiento del niño, las diferencias son notables.

En los niños de menor edad la falta movimiento propia de la muerte es indistinguible de la ausencia de movimiento del morir, excepto en lo que respecta a la irreversibilidad. Morir es como dormir para siempre y salvo ese aspecto, los niños no mencionan otras diferencias. Por otra parte, la inactividad motriz la conciben como teniendo grados y, en algunos casos, los muertos podrían moverse, pero poquito.

Por el contrario, en los niños cercanos a los 9 o 10 años de edad, la inactividad —que no sólo es motriz sino funcional en diferentes niveles— es la consecuencia de procesos biológicos específicos que no son observables para los más pequeños:

Juliana (5; 7):

Y las personas que están en el cielo, ¿están vivas o están muertas?	No, están muertas. Pero [la gente] no lo pueden ver igual.
¿Y si nosotros vamos y los tocamos…?	…no…
¿…se dan cuenta?	No, porque ya se murieron.
¿Y qué hacen en el cielo? ¿Cómo están?	Acostados.
¿Acostados están en el cielo, en la nube?	Sí.
¿Sí?	Sí, porque están muertos, no se mueven.
¿Y están con los ojos abiertos o cerrados?	No, cerrados.

Miguel (6; 4):

Y decime, vos sabes muchas cosas… ¿cómo podés hacer para saber si una persona está muerta o no?	Se queda como un ratito así, como desmayado o, si está desmayado no está muerto, es distinto.
¿Es distinto?	Es como que se queda dormido de dolor.
Ah. Y cuando está muerto ¿cómo podemos hacer para saberlo?	Se queda ahí como dormido un ratito largo… bien largo.... Y ya sabemos porque si yo le pego una cachetada, así, *paf*, y todavía no…, o le grito en la oreja y no se mueve nada, sería que está muerto.

Leandro (7; 5):

¿Y por alguna otra cosa nos podemos dar cuenta? ¿Una persona está muerta cuando se para el corazón?	Sí.
¿Si el corazón late está viva?	Sí.
¿Esa es la forma de darse cuenta?	Por lo menos si el corazón late, pero está con los ojos cerrados es porque los tiene que llevar rápido el hospital y ahí lo salvan.
¿Y si estás dormido? ¿Cómo sabes si está muerto o está vivo?	Porque, porque ahí vos le tocás, así, o le gritas

	en la oreja y ahí se despierta.
¿Y un muerto no se despierta si le gritás en la oreja?	Un muerto no. Se queda quieto todos los años.

Guillermo (9; 5):

Sabés muchas cosas, ¿y nosotros cómo podemos hacer para saber si una persona está muerta o no?	Porque primero podemos escuchar si respira, si no respira, está muerto y si no le late el corazón también. Y si le pasa todo eso ya no se puede mover.
¿Si no le late el corazón?	Sí.

Celeste (10; 2):

¿Cómo nos damos cuenta si está viva o está muerta?	Si respira…
Si respira está viva, ¿y si no respira?	Está muerta.
¿Por alguna otra cosa?	Y si se mueve es que está viva.
Y una persona que está durmiendo, ¿cómo sabemos si está viva o está muerta?	Si está dormido, respira. Los que están muertos no respiran.
¿Los que están muertos pueden hacer algo?	No.
¿Nada nada? Una persona que está muerta, ¿puede ver?	No.
¿Y escuchar?	No.
¿Y pensar?	No.
¿Moverse?	No.

Como se puede apreciar en estos fragmentos, las formas que encuentran los niños para saber que alguien está muerto son diferentes en cada momento del desarrollo. Estos argumentos infantiles, se integran en cada caso en sistemas explicativos cualitativamente diferentes, por lo que, aunque sean tratados bajo una misma categoría, presentan variaciones internas. Un caso ejemplar de tal variación es el de la apelación a la falta de movimiento, propia de las personas muertas. Esgrimida por los niños de 5 años de edad, cumple un papel de indicador, pero también de explicación en sí mismo, sin que se distinga claramente lo que se observa de sus razones de ocurrencia. Para estos niños, estar muerto es, muchas veces, estar quieto. En los más grandes, de 9 y 10 años de edad, la inmovilidad no es la razón última de la muerte, sino un indicador de otros procesos no perceptibles, de corte biológico o religioso.

Cada una de las versiones que presentamos se halla en niños de las siguientes edades:

	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
llamás y no contesta	■	■	■			
ya no está, no lo vemos más, desaparece	■	■	■	■		
tiene los ojos cerrados	■	■	■	■	■	
no se mueve	■	■	■	■	■	■
hay indicadores biológicos de funcionamiento			■	■	■	■

Las diferentes distribuciones no parecen asociarse con determinadas creencias y prácticas contextuales, como las creencias religiosas de los padres, ya que manifiestan este tipo de concepciones, niños de familias con educación, creencias y ocupaciones diversas. El papel de la experiencia del sujeto con los cuerpos muertos parece mucho más decisivo al momento de establecer indicadores que den cuenta de una muerte.

Estos conocimientos que le permiten al niño distinguir vida de muerte, además, están estrechamente relacionados con el desarrollo de los observables del cuerpo humano, en términos morfológicos y funcionales. El cuadro anterior, que abarca toda la muestra, evidencia que, a mayor edad, se produce un progresivo abandono de los indicadores no corporales privilegiados en las primeras edades, y una progresiva construcción de criterios centrados en observables biológicos.

-Protocolos con referencias a la categoría [saber si está muerto] en el momento gráfico o verbal: 76,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■		■	■	■	■			■	■	■	■	■	■
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

	■			■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■		■	■	■	■		■	■		■	■	■	■	
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años, con distribuciones diferentes según el tipo de conocimiento invocado.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

1.2.4 Morir como algo imposible: variaciones de la inmortalidad

Las creencias en la imposibilidad de morir son típicas de los niños de menor edad de la submuestra y lo primero que se advierte es que no implican un desconocimiento del fenómeno de la muerte. Aunque resulte paradojal, la idea sobre la inmortalidad aparece siempre condicionada, aunque se la exprese en términos absolutos. El enunciado que sintetiza las ideas de los niños más pequeños es: «las personas son inmortales a menos que les pase algo que las mate». De modo que, cuando se la acepta, la inmortalidad nunca es para todos los casos ni es una consecuencia de la inexistencia de la muerte. Se trata de una inmortalidad contingente que, en función de las características de la población —niños, por ejemplo— o de los recaudos que pudiera tomar una persona —v. g., vida sana—, puede ocurrir u ocurre, sin que ello objete la posibilidad de que cualquier acontecimiento específico cause la muerte.

Encontramos respuestas que expresan ideas de «inmortalidad», en niños mayores, de hasta 8 años de edad. Pero, juzgar de manera adecuada si dichas respuestas refieren efectivamente a una creencia en la inmortalidad, no es tarea sencilla.

En primer lugar, existe una dificultad lingüística relacionada con el uso de palabras en la infancia. Gramaticalmente y semánticamente, los enunciados no presentan los mismos sentidos que en el lenguaje adulto. En particular, la fórmula «para siempre» podría significar «mucho tiempo», o «todo lo que se pueda». A su vez, «nunca» puede ser para los niños sinónimo de «improbable», y «nunca-nunca» una forma más extrema de imposibilidad, sin que en ningún

caso se trate de absolutos. Es así que sólo desde la mirada del adulto los enunciados «vivir para siempre» y «no morir nunca» son equivalentes. Para el niño, cualquiera de los dos puede presuponer excepciones, que deben advertirse en la totalidad de la entrevista, no sólo en el fragmento correspondiente a la respuesta. Considerando esto, los argumentos referidos a la inmortalidad, es posible relativizarlos distinguiendo las variantes positivas —«vivir para siempre» o «seguir vivo miles de años»— de las negativas centradas en la muerte —como «no se pueden morir nunca» o «a las personas no les puede pasar»—. Todo lo expresado no se debe a una simple imprecisión terminológica. La idea de lo eterno y la utilización de cuantificadores lógicos en la infancia no son claras ni sistemáticas y los enunciados sobre la inmortalidad nos enfrentan con estas inconsistencias semióticas a la hora de clasificar una respuesta.

En segundo lugar, en los argumentos acerca de la inmortalidad de los niños de 8, 9 y 10 años de edad, se reconoce un pensamiento hipotético potencial que contrasta con el realismo del pensamiento de niveles anteriores. Cuando los niños mayores aceptan alguna forma de inmortalidad lo hacen términos conjeturales: alguien es potencialmente inmortal si se eluden las causas conocidas de muerte. Como resultado de una mayor comprensión de las causas de muerte, los niños se ven obligados a admitir que, si ninguna de las causas necesarias ocurre, la muerte no debería acontecer. En este sentido, se trata de una inmortalidad que pertenece al campo intelectual de lo posible, no de lo necesario. Las respuestas que dan cuenta de esta idea, que en lo formal parecen resultar equivalentes a las que se encuentran en los niños de 5 a 7 años de edad, son fundamentalmente muy diferentes.

De todas formas, para algunos niños ciertas personas pueden no morir nunca o vivir para siempre. La vía indirecta para acercarnos al punto de vista infantil no es sólo la respuesta a la pregunta por la duración de una vida, sino la relación de la respuesta con los argumentos acerca de las causas de la muerte. En efecto, toda vez que se admite que las únicas causas posibles de la muerte son los accidentes traumáticos físicos o las enfermedades, por ejemplo, la muerte queda condicionada a la ocurrencia de alguno de ellos que no es, desde

luego, necesaria. Sólo en los casos en los que el niño logra objetivar las razones de la inevitabilidad de la muerte —como con la «vejez» o con «la voluntad de Dios»—, la inmortalidad puede ser relativizada o negada completamente.

A continuación, algunos ejemplos de argumentos de inmortalidad absoluta, excepcional y propia, de la población infantil.

Inmortalidad absoluta

Se trata de la creencia en la imposibilidad de morir o en la vida «para siempre» de las personas. Los argumentos correspondientes se encuentran en niños de 5 y 6 años de edad y no muestran dudas u oscilaciones, ni excepciones que restrinjan la universalidad de la inmortalidad.

Juliana (5; 7):

Y decime una cosa, si una persona no tiene accidentes, no le clavan un cuchillo, no va a la guerra, ¿puede vivir para siempre?	Sí, porque no está muerto.
Porque no está muerto.	No.
¿Y vive siempre siempre?	Sí.
¿Y puede vivir miles de años?	Eh…Sí.
¿Sí? ¿Y puede no morir nunca la persona?	Sí.
¿Sí?	Sí.
¿Aunque se haga viejita?	Sí.
¿Puede seguir viviendo y viviendo y viviendo y no se muere nunca?	Sí.

Ofelia (6; 5):

¿Por qué se murió esta nena? [dibujada] ¿Qué le pasó?	Porque se cayó de un edificio.
¿Vos conocés a alguien que se haya caído de un edificio?	No.
¿Esta otra nena por qué se murió?	Porque le tiraron tiros.
Esta persona a la que le tiraron tiros, ¿puede volver a vivir?	No. Los que se caen sí. Los que se mueren no.
¿Y si los llevamos al hospital los podemos curar?	Sí.
La persona que se va al cielo con el rayo de luz, vos me dijiste que tenía cinco años, ¿en el cielo sigue cumpliendo años? ¿Se va haciendo cada vez más viejita?	Sí, cumple cinco años y si está en el cielo todo el día ya crece.
¿Se puede ir haciendo viejita en el cielo?	Sí.

¿Y las personas viejitas cuánto tiempo pueden vivir?	Para siempre.
¿Pueden seguir siendo viejitas y no morirse nunca?	Sí.

Variaciones de la inmortalidad: dudas sobre la inmortalidad e inmortalidad excepcional

Las respuestas infantiles dubitativas u oscilantes que introducen excepciones a la universalidad de la inmortalidad no son las que delatan un uso no absoluto de los términos o los cuantificadores lógicos, sino las que se encuentran interferidas por otras nociones, representaciones o constataciones de los sujetos, que las restringen. Una interferencia nocional clara que hallamos en nuestros protocolos es las que ejerce la noción de «vejez» o la comprensión del ciclo vital (Beatriz, 6; 4). Algo equivalente se observa respecto de la noción de enfermedad (Pablo, 5; 0). Las oscilaciones (Ana 6; 6) muestran una falta de sistematicidad en las respuestas, que, en algunos casos, se manifiestan como contradicciones en acto, a medida que, en el decurso de la propia argumentación, se van revisando las constataciones realizadas por el sujeto (Martina 7; 11).

Pablo (5; 0):

¿Una persona puede vivir para siempre, para siempre?	Sí, todas.
¿Todas pueden vivir para siempre? ¿Pueden vivir millones de años?	Sí, como Michael Jackson.
¿Cómo es? A ver, contame.	Que baila con todos esqueletos y se enfermó un día y después... Pero mirá que después de muchos años se enfermó, y ahí se murió.

Beatriz (6; 4):

¿Las mascotas viven para siempre?	Sí.
¿Sí? ¿Y las personas?	También.
Ah, también viven para siempre…, y a las personas, cuando se hacen muy, muy viejas ¿qué les pasa?	Se mueren.
Y entonces… ¿no viven para siempre o viven para siempre?	No viven.
¿No viven para siempre? ¿Cómo es? Porque recién me dijiste que viven para siempre…	Es que a veces me equivoco un poco.
¿Te equivocaste? ¿Y cómo es la verdad?	Es que viven para siempre y cuando se hacen viejos ya se mueren.

¿A quién le pasa eso?	A las abuelas y a los abuelos.
¿Y a los nenes?	A los nenes, cuando se hacen grandes.
¿Y si los nenes son chiquititos?	Cuando son chiquititos se vuelven más grandes.

Ana (6; 6):

Y contame, con las personas ¿qué pasa?	Con las personas están tristes porque el gato se murió.
Y ¿las personas se ponen tristes?	Sí.
Y ¿las personas se pueden morir?	No.
¿No?	No
¿Por qué?	Porque se los choca la gente, los gatos van…
¿Se chocan los gatos?	Sí.
Y las personas ¿nunca se pueden morir?	Se pueden morir.
¿Se pueden morir?	Sí.
¿Si se chocó un auto?	Sí.
Ah, entonces se puede morir una persona…	No.
¿No?	No.

Martina (7; 11):

¿Y una persona puede vivir para siempre?	Sí.
¿Puede vivir miles de años una persona?	No sé.
¿Qué te parece a vos?	A mí, sí. Sí, a veces... a mí un poco no, porque si todo el día está bien y nadie una persona, es el único, no, todo el día no va a poder, porque ya va a estar todo el día viejo y ya se muere.
¿Y no puede seguir viviendo si es viejo?	Un poco ahí, después se muere.
¿Y por qué se muere? ¿Si no lo pisa un auto, ni le pasa nada?	Porque está viejo.
¿Y se muere igual, aunque no lo pise un auto? ¿Si no tiene ningún accidente?	Accidente... Mm... Se puede.
¿Puede vivir? ¿Y seguir viviendo? ¿Aunque esté viejo?	Si Dios quiere.
¿Aunque esté viejo puede vivir miles de años?	No.
¿Por qué no?	Porque ahí todos los humanos están en algún lado, drogados y todo y no pueden vivir, por eso.

Inmortalidad como condición propia de los niños

En estos sujetos, la inmortalidad es aceptada si refiere a personas jóvenes o a niños. Dicho de otra manera, la muerte es un atributo adulto y esta concepción se advierte en tres tipos de respuestas: i) las que niegan rotundamente que un niño pueda morir; ii) las que ofrecen dudas acerca de la inmortalidad infantil; iii) las que sostienen que los niños pueden morir, pero

sólo si son viejos, —sin distinguir «niño» de «viejo», lo que nos confronta una vez más a un problema semántico y conceptual—.

Pablo (5; 5), que no desconoce la muerte y distingue a los seres vivos de los inanimados, admite que los nenes no se pueden morir y utiliza dos experiencias personales —una caída en el agua y un accidente de tránsito con su padre— como fundamento para su creencia:

¿Una computadora se puede morir?	No, todo lo que está vivo se puede morir.

[…]

Y decime, ¿los nenes no se pueden morir?	No.
¿Nunca, nunca?	No.
Y, ¿por qué no se pueden morir?	Porque los nenes son más jóvenes que todas las personas grandes y cuando crezcan más, como las personas grandes, van a... cuando sean viejitos chotitos ya sí se pueden morir.
¿Antes no?	No.
¿Y si tienen una enfermedad o un accidente? Vos me dijiste recién que le tiran una bala, ¿y si le tiran una bala?	Eh, sí, pero a nosotros nunca nos pasó eso, porque viste que ya nos ahogaron...
¿Ya los ahogaron?	Porque ya nos ahogaron cosas, porque ya nos ahogaron en la sillita cuando yo era bebe […] Porque mi papá, que no sabía manejar el auto azul y el auto rojo, así, chocó con un micro y por eso lo llevaron a arreglar.
Y, ¿por qué no pueden morirse los nenes?	Porque los nenes son más fáciles, digo, más difíciles de matar […]

Un caso oscilante, de duda acerca de la inmortalidad como patrimonio de la infancia, es el de Fabricio (6; 2):

Y las personas chiquititas, ¿pueden ir al cielo?	Mm… porque ningún nene se puede morir. No, ningún nene chiquitito.
Ningún nene chiquitito.	A ninguno lo pueden enterrar en la caja.
¿No?	Porque todos los grandes... si se muere el nene lo tienen que llevar al hospital. Hasta que se muera ahí en el hospital... Porque no se puede. ¿A dónde van a conseguir una caja chiquitita? No pueden. Aparte si es tan chiquitito... la caja es un tamaño para los grandes, y los nenes son así, más chiquitito.
Ah, pero hoy vos me dijiste que los nenes pueden tener un accidente...	Sí...
¿Y ahí cómo es?	Mm… y... llaman a la ambulancia, van al hospital... hasta que lo curan. Hasta que no pueden y chau,

	ya fue.
¿Ya fue qué quiere decir?	Que se murió.
Ah se murió.	Ah, a veces puede ir al cielo...
Ah, a veces puede ir al cielo un nene...	Mm, sí... ¡Sí! Todos podemos.
¿Todos?	Sí, todos.

Finalmente, los sujetos que creen que la muerte de un niño sólo es posible si el niño ya es adulto, parecen mostrar una indistinciónentre la idea de niño y la de la persona. En cierto sentido es también el reconocimiento de que la infancia está eximida de la muerte —al menos en los términos contingentes que vimos que le corresponden a la noción de inmortalidad—, porque la muerte finalmente, no será durante la niñez.

A continuación, presentamos ciertas versiones infantiles sobre la inmortalidad.

María (5; 0):

¿No sabés? ¿Los nenes se pueden ir al cielo?	Y… cuando son grandes y son abuelos, sí.
Cuando son abuelos… ¿y cuándo son nenes?	No.
¿No se pueden ir al cielo?	No. […]
¿Un nene no se puede morir nunca?	No, si todavía son chiquitos y no son viejitos.
¿Y si un nene tiene una enfermedad?	No, por ejemplo, yo un día tenía varicela. Y no me morí, no me fui al cielo, por ejemplo, acá estoy ahora, no me morí.
Claro… entonces los nenes no se mueren.	No…. Cuando son grandes…

Sofía (6; 6):

¿Vamos a inventar una historia con esta persona? [del dibujo] ¿Cuántos años tiene?	Cinco.
¿Cinco años? Y esta persona ¿se puede morir en algún momento?	Cuando se vuelve muy grande.
¿Cuándo se vuelve muy grande?	Sí, porque se pone viejito y ahí se muere.
¿Y antes se puede morir? ¿Si es nena chiquita? ¿Se puede morir un nene a los cinco años?	No sé.
¿A vos que te parece?	No.
¿No? ¿Por qué no puede?	No sé.
¿No se puede?	No, no sé.
Y ¿a vos que te parece? Si se lo tuvieras que explicar a alguien. ¿Qué dirías? ¿Que no se puede morir o que sí?	Que no.

Manuel (6; 0):

¿Vos también te podés morir?	Sí, pero cuando sea re grande.
¿Muy viejo?	Si, todavía si tengo seis así que me falta un

	montón.

Beatriz (6; 4):

¿A quién le pasa eso? [morirse]	A las abuelas y a los abuelos.
¿Y a los nenes?	A los nenes, cuando se hacen grandes.
¿Y si los nenes son chiquititos?	Cuando son chiquititos se vuelven más grandes.
¿Por qué se vuelven más grandes?	Porque…, porque así son los chicos, crecen, primero son recién nacidos, después más y después más. Se vuelven más grandes hasta ser abuelitos o abuelas.
Vos me dijiste que los viejitos, cuando se hacen muy, muy viejitos…	…se mueren.
Se mueren… ¿y los nenes no se mueren?	Sí, pero cuando se hacen grandes, no cuando están chiquitos.

Máximo (7; 3):

¿Y un nene se puede ir al cielo?	Si está muerto, sí.
¿Y se puede morir un nene?	No, se mueren a los cien años las personas.
¿Y si es nene no?	Si es nene igual, cuando tenga cien años y si es nena también.
¿Pero si es chiquito se puede morir?	No, porque es muy joven.
¿Sólo los viejos se mueren?	Sí, cuando tienen cien años.
¿Y sabés que me dijo un nene una vez?	¿Qué?
Que si tiene un accidente se puede morir un nene. ¿A vos qué te parece, tiene razón ese nene o se equivoca?	Sólo si lo pisan o si se quema o si se electrocuta.

-Protocolos con referencias a la categoría [inmortalidad] en el momento gráfico o verbal: 53,4% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años, con predominio en los 3 primeros años de la muestra.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

1.2.5 ¿Quiénes se mueren y bajo qué condiciones?

En este apartado presentamos las ideas de los niños acerca de la población que es pasible de morirse, lo cual implica la distinción entre objetos inanimados y seres vivos que sí lo hacen. A partir de este criterio de delimitación básico, distinguimos diferentes creencias infantiles sobre las características que la población humana debe poseer para morirse. Reiteramos, se trata sólo de determinar los criterios de pertenencia de esa población en que piensan los niños. Pero antes de detenernos en este punto, es necesario señalar que nuestro análisis aquí, no se vincula con las razones invocadas por los niños para dar cuenta de la muerte, tópico que trataremos posteriormente.

Veamos un ejemplo de las concepciones infantiles que nos interesan mostrar en este ítem:

Nicolás (8; 4):

¿Y qué cosas se pueden morir? ¿Los muebles se pueden morir?	No.
¿Una computadora?	No.
¿Un televisor?	No.
¿Qué cosas se pueden morir?	Por ejemplo, las plantas, pero son las cosas que menos…las que… No, lo que menos se tarda en morir son los *hamsters*, porque duran cuatro años y se mueren.
¿Y qué otras cosas se mueren?	Todos los animales, nosotros, las plantas…todas las cosas que tienen vida.

En cuanto a las propiedades que debe reunir la población de personas pasibles de morir, entre los niños distinguimos diferentes variantes. En algunos casos las características son de tipo moral: los malos son los que mueren. En

estas respuestas y en otras que apelan a criterios *ad hoc* para pensar en la población que se muere, deectamos una indistinción entre lo que es y lo que debería ser, que da cuenta de la centración en el propio punto de vista del niño, sin coordinación con otras perspectivas en el argumento esgrimido. No obstante, usualmente la condición privilegiada es la vejez, y se presenta como una condición absoluta —sólo si una persona es vieja va a morirse— o como una posibilidad gradual —no es seguro que la vejez conduzca a la muerte—. Contrariamente, en los niños de 9 y 10 años estas propiedades no parecen ser necesarias, puesto que la comprensión de la vida, y especialmente de los procesos biológicos relativiza las demás condiciones o las subsume a una explicación general que, en último término, es biológica. Así, la muerte es un estado potencial para cualquier ser vivo, sin más.

Las creencias de los niños sobre la población que se muere las sistematizamos en las siguientes cinco variantes: i) todas las personas se mueren, pero siguiendo un orden de ocurrencia; ii) se mueren solamente los viejos; iii) algunas personas se mueren y otras no según criterios *ad hoc*; iv) todas las personas se pueden morir si hay una causa suficiente; v) el propio niño admite que se puede morir. Estas subcategorías de respuestas se distribuyen entre niños de diferentes edades, de la siguiente manera:

	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
todas las personas se mueren siguiendo un orden jerárquico/cronológico	■	■				
se mueren sólamente los viejos	■	■	■			
algunas personas se mueren y otras no, según criterios *ad hoc*		■	■	■		
todas las personas se pueden morir si hay una causa suficiente	■	■	■	■	■	■
el propio niño admite que se puede morir	■	■	■	■	■	■

A continuación, citamos ejemplos de cada uno de estos argumentos sobre las condiciones que debe reunir la población de personas pasibles de morirse.

Todas las personas se mueren siguiendo un orden jerárquico-cronológico

María (5; 0):

¿Y cómo es? ¿Las personas se mueren todas?	Todas, si están viejitas.

¿O se mueren algunas?	
¿Y si están jóvenes?	No, tiene que esperar.
¿No se pueden morir? ¿Un nene no se puede morir nunca?	No si todavía son chiquitos y no son viejitos.
¿Y si un nene tiene una enfermedad?	No, por ejemplo, yo un día tenía varicela. Y no me morí, no me fui al cielo, por ejemplo, acá estoy ahora, no me morí.
Claro… entonces los nenes no se mueren.	No…. Cuando son grandes…
Cuando se hacen viejitos sí.	Sí.

Lía (6; 1):

Sabés que una nena de tu edad me dijo que los nenes no se mueren, que los que se mueren son los viejos...	Todos nos morimos.
¿Y por qué vos no te morís ahora?	Porque falta un montón. Cuando sea abuela, ahí es cuando vamos a morir.

Fabricio (6; 2):

¿Y cuánto tiempo se quedan en el cielo?	El que se muere antes se queda 10 días, más 10 días, más 10, 10, 10, 10, 10, 10, hasta que todos se mueren. El que se muere primero tiene que esperar muchos 10 hasta que se mueren todos. El que se muere primero tiene que esperar un montón de años.
¿Y para qué tiene que esperar?	Para que se mueran todos.
¿Tiene que esperar para que se mueran todos…?	Sí.

Se mueren sólamente los viejos

Soledad (5; 0):

¿Y las personas que no están viejitas se pueden morir?	No, sobreviven.
Ah, sobreviven...	Y cuando ya se hacen viejitos se mueren, como mi abuela A., que estaba en el hospital internada, y fue al hospital y se murió.

Manuel (6; 0):

Y contame, ¿las personas se pueden morir también?	Sí, cuando son viejos.
Cuando son viejos. ¿Y cuándo son jóvenes?	No… No…

Beatriz (6; 4)

¿Y esas personas que son jóvenes se pueden morir en algún momento?	Cuando son jóvenes no, pero cuando son viejos sí.
¿Y en algún momento se van a morir?	Cuando sean viejos.
Cuando sean viejos…. ¿Y se van a hacer viejos?	Si, igual que mi abuela y mi abuelo.

¿Son viejos o son jóvenes?	Viejos.
Y sabés que una nena con la que charlé también me dijo que algunas personas no se hacían nunca viejos. ¿A vos qué te parece, es verdad eso o se equivoca?	No, se equivoca.
¿Cómo es?	A veces sobrevivís para siempre, pero todas las personas no, pero algunas sí.

Virginia (7; 1)

¿Y las personas? ¿Las personas se pueden morir?	No.
Ah, ¿Viven para siempre las personas?	Hasta que se hacen viejitas.
Y cuando se hacen viejitos…	Se mueren.
¿Se mueren? ¿No pueden seguir viviendo?	No.
¿Por qué no?	Porque van al cementerio.
¿Y por qué van al cementerio?	Porque allá están todos los muertos. […]
Y si no son viejitos, y todavía son nenes ¿se pueden morir?	No.
¿No? ¿Nunca, nunca?	No.

Algunas personas se mueren y otras no, según criterios ad hoc

Alicia (7; 8):

¿Las personas también se pueden morir?	Eh… ¿qué?
Las personas...	Sí, en algún momento se tienen que morir.
¿Y qué personas se mueren? ¿Todas o algunas?	No sé… a ver… algunas, las malas.

Marta (8; 9):

¿Y todas las personas se hacen estrellitas o sólo algunas?	Todas.
¿Todas, todas? Y las personas que se van, ¿son viejitas o son jóvenes?	Algunas jóvenes y algunas viejitas.
¿Y los jóvenes por qué se van? Porque vos me dijiste que las personas que se morían no podían caminar, no podían hablar, ¿Y una persona joven por qué se puede morir?	No sé. Si no hacen caso.

Todas las personas se pueden morir si hay una causa suficiente[65]

Juliana (5; 7):

Y los nenes, ¿se pueden morir?	Sí, porque cuando les clavan algo…
¿…se pueden morir?	Sí.

[65] Es decir, no se trata de una universalidad injustificada.

Manuel (6; 0):

Y decime una cosa, los nenes, nunca se pueden morir, entonces, los nenes como vos ¿no?	Algunos sí, cuando se caen al río o algo así.
Ah, ¿algunos sí se pueden morir?	Cuando se ahogan.

Marina (7; 11):

¿Tu abuelo era viejito o joven?	Era, primero era joven...
¿Y cuándo se murió?	No, estaba viejito.
¿Y las personas jóvenes se pueden morir?	No.
¿Quiénes se pueden morir?	Los que están abuelos.
¿Y si una persona está nene?	No, los nenes no pueden morir. Si le chocan con un auto o le disparan con pistola, ahí sí se puede morir.

Oscar (8; 7):

Los nenes, ¿se pueden morir? Un nene chiquito, que no es viejito ni tiene problemas en el corazón, ¿se puede morir?	Sí, porque si no mira la calle lo puede chocar un auto.
¿Y se puede morir?	Sí.
¿Y por qué se muere si lo chocó un auto?	Porque... viste que los autos son grandes y lo pueden pasar por arriba.
¿Y qué pasa si le pasa por arriba?	Ese nenito se muere.

Susana (9; 11):

Si una persona no se enferma gravemente ni la matan, ¿puede vivir para siempre?	No.
¿Por qué no?	Porque cuando llegan a una edad muy alta se mueren.
Ah, cuando llegan a una edad muy alta…	Sí.
Si una persona es joven, ¿se puede morir?	Sí.
¿Por qué?	Porque está… porque está enfermo, lo matan o le pasa algo.

Astor (10; 1):

¿Y solo las personas viejas se mueren? ¿O también se pueden morir las jóvenes?	Se pueden morir bebés, adolescentes y… perros… y… señoras.
¿De cualquier edad se pueden morir?	Sí.
¿Y por qué? Y un bebé, por ejemplo, ¿cómo se puede morir? Porque a los bebés, ¿no les deja de latir el corazón o sí?	Y… porque nacen mal. Porque se caen de algo o… O se queman.

El propio niño admite que se puede morir

Ariel (5; 0):

Y decime y nosotros, ¿nos podemos morir?	Sí.
Sí, ¿qué tiene que pasar para que nos muramos?	Nos tenemos que cortar el cuello, nos tienen que disparar o tenemos que ser viejitos.

Fabricio (6; 2):

Y decime, ¿vos te vas a ir al cielo alguna vez?	Y, sí. Cuando me muera sí.
¿Vos te vas a morir?	Sí.
¿Y cuando vayas al cielo vas a tener alitas y eso en la cabeza?	Sí, todos, vos, yo...
¿Y de dónde sale eso?	Del cuerpo humano... no sé de dónde sale...

Leandro (7; 5):

¿Y vos te vas a morir?	¿Yo? Por lo menos si entra alguien y quiere robar y me mata, sí. Ahí sí.
¿Y si no pasa eso?	Puedo seguir viviendo hasta que sea viejito y me puedo morir.
Y cuando sos viejito…	Ahí me puedo morir.

Guillermo (9; 5):

Y vos, ¿alguna vez te lastimaste?	Sí.
¿Y por qué no te morís cuando te lastimás?	No, porque esas son lastimaduras muy fuertes y pueden doler mucho y te pueden doler tanto que te podés morir, pero es una cortadura chiquita no es nada, no me muero. Si sólo te cortas, pero si te podés cortar todo esto, seguís vivo, pero te podés morir, te podés caer al suelo y pegarte fuerte contra el suelo y te podés morir igual.

Celeste (10; 2):

Y ¿nosotros nos vamos a morir?	Todos nos vamos a morir.
¿Todos, todos?	Sí.
¿Y vos en algún momento vas a ir al cielo? [Referencia a una idea previa de Celeste].	Sí.

-Protocolos con referencias a la categoría [quiénes se mueren y bajo qué condiciones] en el momento gráfico o verbal: 100% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	5; 0
María	5; 0
Soledad	5; 0
Paula	5; 5
Juliana	5; 7
Lía	6; 1
Beatriz	6; 4
Ofelia	6; 5
Ana	6; 6
Sofía	6; 6
Virginia	7; 1
Sonia	7; 5
Alicia	7; 8
Cristina	7; 9
Martina	7; 11
Sara	8; 2
Natalia	8; 3
Julieta	8; 9
Marta	8; 9
Micaela	8; 9
Lucía	9; 3
Juana	9; 3
Cecilia	9; 4
Angélica	9; 7
Susana	9; 11
Celeste	10; 2
Amelia	10; 3
Silvia	10; 4
Gimena	10; 6
Eleonora	10; 9

Ariel	5; 0
Pablo	5; 0
Mariano	5; 1
Ivo	5; 3
Javier	5; 5
Manuel	6; 0
Fernando	6; 1
Fabricio	6; 2
Diego	6; 3
Miguel	6; 4
Máximo	7; 3
Leandro	7; 5
Federico	7; 11
Ignacio	7; 11
José	7; 11
Juan	8; 2
Germán	8; 2
Nicolás	8; 4
Santiago	8; 5
Oscar	8; 7
Guillermo	9; 5
Carlos	9; 6
Leonardo	9; 6
Felipe	9; 7
Joaquín	9; 11
Jorge	10; 0
Astor	10; 1
Flavio	10; 5
Fidel	10; 12
Gabriel	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10, con diferencias en los subcódigos correspondientes

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

1.2.6 Qué se muere con la muerte

En el apartado anterior señalamos que los niños de todas las edades de la muestra realizan una discriminación fundamental acerca del universo de objetos que se mueren. En base a ella y mediante argumentos más o menos sofisticados en cada grupo etario, se distinguen dos órdenes básicos: el de los seres vivos que pueden morirse y el de los objetos inanimados que no mueren. También puntualizamos que, dentro del campo de los seres vivos en que acontece la muerte, los niños establecen diferenciaciones atinentes a *quién*, *cuándo* o *por qué* se muere. Aquí presentaremos las creencias infantiles halladas acerca del *tipo de ente humano* que se muere o que puede morirse: la «persona», el «cuerpo», la «piel», el «esqueleto» o alguna entidad inmaterial asociada como el «alma», el «fantasma» o el «espíritu». Es decir, nos centramos en diferentes aspectos que los niños distinguen al referirse a aquello lo que se muere. Sin embargo, no utilizaremos la denominación de «componente» o «constituyente» o alguna otra que suponga una jerarquía parte-todo de lo humano, porque esta jerarquía no la detectamos en todos los niños y, aunque pueda deducirse de

alguno de sus argumentos, no siempre parece implicar una lógica de clases estricta. En efecto, el alma puede ser para el niño una parte escindida del cuerpo, aunque al mismo tiempo sea la persona «entera». En los niños que niegan la existencia del alma, pero sí aceptan la inmaterialidad de los pensamientos coexistentes con un cuerpo, nada nos habilita a suponer que esas dos entidades son «partes» de un todo. Aún más compleja resulta la distinción de jerarquías en categorías como la «persona», que los niños pueden utilizar para designar al cuerpo muerto, a lo que ascendió al cielo o a ambas cosas simultáneamente. Por ello, preferimos el término «entidad» que sólo indica una realidad u observable capaz de soportar alguna predicación, sin reminiscencias jerárquicas.

Es así que los niños de la submuestra reconocen, regularmente, tres tipos de entidades o aspectos de lo humano al referirse a lo que se muere cuando la muerte ocurre: la *persona*, el *cuerpo* y el *alma*. Cada una de estas tres entidades adopta diversas denominaciones que sintetizamos en el siguiente cuadro.

	tipos de entidades que se mueren según los niños		
	persona	**cuerpo**	**alma**
propiedades de la entidad	-entidad «comodín» que adpta diferentes significados en función del aspecto privilegiado (sustancial o insustancial). -en general no implica desdoblamiento alma-cuerpo. -si supone desdoblamiento, «persona» puede referirse a cualquiera de las otras entidades, alternativa o simultáneamente.	-entidad sustancial somática, tangible y localizada. -regulado por las «leyes» físicas y biológicas. -podría estar o no asociado a una entidad insustancial como el alma.	-entidad insustancial asociada al cuerpo. -sólo después de la muerte es pasible de escindirse del cuerpo y autonomizarse. -no se rige por las «leyes» físico-biológicas.
denominaciones equivalentes (con focos en diferentes observables, conservando las mismas propiedades)	-señor/a -chico/a -viejo/a -hombre/mujer -tipo/a	-esqueleto -cadáver -huesos -piel -carne -persona	-espíritu -fantasma -ángel -pensamientos -recuerdos -persona

Figura 32 *–Entidades observables que pueden morirse cuando ocurre la muerte*

Respecto de esta diferenciación, cabe señalar que los niños piensan que la muerte ocurre sólo en alguna de estas entidades, en varias o en todos. Así, por ejemplo, admiten que se muere el cuerpo y no el alma o bien ambos. Por otra parte, algunos sujetos creen que la muerte se produce según grados o matices y no de manera absoluta, lo cual se constata cuando afirman que, luego de morir, determinadas capacidades de los vivos se pierden mientras que otras se conservan. Estos matices o subsistencias de capacidades variables también se distribuyen de manera particular entre las entidades. Tal es el caso de los niños que le atribuyen al cuerpo muerto una incapacidad motriz absoluta que, sin embargo, en el espíritu muerto no se pierde o está parcialmente limitada, ya que en el cielo camina, corre o juega. Finalmente, en cuanto al tiempo, la muerte también afecta desigualmente a las entidades, generando desfases entre múltiples instantes de ocurrencia. En estas situaciones, alguna de las entidades muere antes que las otras, tal como nos explican los niños que creen que luego de la muerte terrenal el alma puede morir una o más veces en el cielo.

En síntesis, cuando los niños piensan en la muerte humana, no siempre lo hacen en bloque, respecto de una única entidad indisociable. Para algunos sujetos, la muerte afecta de manera parcial y desigualmente a cada una de las entidades diferenciadas (ver Figura 32 en p. 409).

A fin de aproximarnos al punto de vista infantil acerca de lo que muere con la muerte, analizaremos los aspectos observables de lo humano, que para el niño poseen la capacidad de muerte.

Muere la persona «entera» o todas las entidades desdobladas juntas

Para algunos niños, la muerte es algo que ocurre en una «persona» en la que no distinguen diferentes entidades, o en una persona que se desdobla en alma y cuerpo, aunque ello no resulte en muertes desfasadas para cada una de estas entidades diferenciadas. Brevemente, el niño de este grupo concibe una sóla muerte acontecida en una única entidad o en todas las entidades que distinguen de manera simultánea.

A continuación, citamos algunos ejemplos, indicando a qué variante corresponden.

Javier (5; 5). La persona «entera» muere y se va al cielo sin desdoblamiento reconocido:

[Repito la idea de Javier] La ambulancia… se lo lleva al hospital y lo curan y si esa persona no se cura, vos me dijiste que se va al cielo y desaparece de acá abajo ¿se puede ver cuando desaparece esa persona?	No, porque se va demasiado rápido. En realidad, no es que desaparece, se va levantándose, se va demasiado rápido.
¿Se va levantando?	Sí, se levanta rápido. Así se vuela, rapidísimo.
¿Cómo hace una persona para volar si no vuela?	Y, porque tiene un sentimiento que hace que se vaya al cielo así, pun.

Manuel (6; 0). Sin desdoblamiento, la persona es la única entidad que muere y es llevada al cielo:

Y decime, ¿las personas por qué se van al cielo cuando se mueren? ¿Por qué te parece que se van al cielo?	Porque es como… Por ahí creo que cuando mueren, que un grupo de ángeles lo empujan por el aire y lo suben…
Ah…	Para que no los vean a los cuerpos y son rápidos y lo van subiendo, pero rápido.
¿Los ángeles lo van subiendo?	Sí. Dios los llama.

Virginia (7; 1). Hay desdoblamiento —persona-piel— y mueren ambas entidades reconocidas:

¿La gente para qué va al cementerio?	A despedirse.
¿De quién?	De los muertos.
¿De los muertos? Pero a los muertos me dijiste que se los llevó Dios y que estaban en la morgue… ¿por qué van al cementerio?	Porque no hay otro lugar y si no también la piel va abajo de la tierra.
¿La piel va debajo de la tierra? ¿La piel de la persona que se murió?	Sí.
Vos me dijiste que a las personas se las llevaba Dios a la morgue, ¿y dónde está la piel, en la morgue o en el cementerio?	En la morgue, pero en la morgue se la sacaron y la dejaron en el cementerio.
¿Dejaron en el cementerio qué cosa?	La piel.
Ah, la piel… ¿y en la morgue?	Los esqueletos.
Los esqueletos… Hay esqueletos en la morgue y piel…	…en el cementerio.
¿Y están muertos ahí?	Sí, está re muerto, por eso lo ponen ahí y a la

	persona se la lleva Dios. […].
Y los muertos están en la morgue…	Algunas veces van arriba al cielo con Dios.
¿Y cómo hacen para ir con Dios al cielo si las personas no vuelan?	No, Dios los va a buscar a ellos. […]Dios las acuesta arriba del trineo de Papa Noel y Papa Noel las vende para hacer plata.

Nicolás (8; 4). Hay desdoblamiento y se mueren el alma y el cuerpo:

Y cuando se mueren, ¿qué pasa con una persona?	Todos hacen un velorio, van al velorio, lloran. Eh… y lloran a cada rato.
¿Y después con la persona qué pasa?	La entierran o la queman. […]
¿Y si no la queman qué pasa con eso?	La entierran, al cuerpo.
¿Y ahí qué pasa?	Se pudre y queda ahí para siempre. […] pero el alma sale para el cielo.
¿Muerta o viva?	Muerta.
¿Y qué pasa con un alma muerta? ¿A dónde se va?	Al cielo o a ningún lugar, queda ahí como el cuerpo. […]
¿Y cuando el cuerpo se pudre y se desintegra?	El alma también, bah… el alma se queda dentro del cuerpo invisible, no se ve, pero también está muerta.

Susana (9; 1): Sin desdoblamiento, la muerte le ocurre a la persona, sin ascenso:

¿Qué pasa con las personas que se mueren?	Nada… no sé.
¿A vos qué te parece? ¿Cómo será?	Y, entierran el cuerpo, la familia está triste…
¿Y la persona se queda ahí para siempre enterrada?	No sé si después la sacan o no. […]
Vos sabés que una nena como vos, con la que hablé, me dijo que cuando uno les habla a las personas que se mueren, sí nos pueden escuchar. ¿A vos qué te parece?, ¿tiene razón o se equivoca esa chica?	Jaja, no sé.
¿Para vos cómo es?	Para mí no escuchan. Se murieron y listo.
Y sabés que esa nena también me dijo que cuando las personas se mueren se van al cielo. ¿A vos qué te parece eso? ¿Será verdad?	No, para mí no.
Ah, ¿cómo es? ¿Me explicás?	No sé, una persona que muere, cuando la entierran ya queda todo el cuerpo ahí.
Y no se va al cielo…	Para mí no.

Astor (10; 1). Hay desdoblamiento cuerpo-alma, con muerte simultánea.

Y decime, a las personas, cuando se mueren, ¿qué les pasa?	Eh… se van al cielo.
¿Y cómo es eso? ¿A ver, me explicás?	Las llevan al cementerio, el cuerpo se queda, lo comen los bichos y el alma se va al cielo.
¿El alma se va al cielo?	Sí, porque se murió.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [se muere la persona] en el momento gráfico o verbal: 40% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

Muere el cuerpo, pero no la entidad inmaterial asociada

Un grupo de niños de la muestra, todos de más de 7 años de edad, afirma que sólo se muere el cuerpo o «la cáscara» de una persona, pero no la entidad asociada a él —alma, espíritu, ángel, recuerdos—, en contraste con la indiferenciación que mostraban los sujetos antes citados. Obviamente, esta creencia implica un desdoblamiento cuerpo-alma, pero aquí la muerte no afecta equitativamente a cada una de las entidades distinguidas. Como veremos a continuación, para estos niños es posible que la entidad somática muera y que el alma permanezca con vida luego de la muerte del cuerpo, desdoblando de este modo a las entidades y a la ocurrencia de la muerte.

Leandro (7; 5):

[Si la persona está muerta] ¿No se la puede hacer vivir otra vez?	No.
¿Por qué no?	Porque esa persona ya se murió, por lo menos ya se murió hace mucho tiempo y no la pueden revivir de nuevo.
Y el espíritu ¿está vivo o está muerto?	El espíritu está... vivo porque está en el cielo.
¿Está vivo?	Porque está en el cielo.
Y si en el cielo alguien lo mata ¿se puede volver a morir?	No, porque en el cielo no lo pueden matar porque no se pueden tocar.
¿Por qué?	Porque es un espíritu, si yo soy un espíritu por lo menos… y yo me quiero tocar no puedo, porque me traspasa la mano.
Entonces ¿no se puede matar?	No.
¿Y si le agarra una enfermedad?	En el cielo no hay enfermedades.
¿Por qué no hay?	Porque en el cielo está todo sano.
[…] ¿Si el fantasma o el espíritu se hace viejito? ¿Se puede morir?	Eso no sé.
¿Qué te parece a vos?	No.
¿Por qué no?	Porque ya está en el cielo, por lo menos un viejito se murió y fue al cielo pero sigue siendo viejo, no se puede morir de nuevo.

[…]

Vos me dijiste que en la tumba quedaba enterrada la persona, y la persona ¿puede mirar ahí en la tumba?	La persona no puede mirar en la tumba, sólo el espíritu que está arriba.
¿Y la persona de la tumba puede escuchar?	No.
¿Se puede mover?	No porque está así... está muerta.
¿Y qué hace?	Pero el espíritu se mueve.
Pero la persona que está en la tumba ¿qué puede hacer?	Nada.
Y si nosotros la tocamos ¿se da cuenta que nosotros la tocamos?	El espíritu, pero...
No, la persona.	La persona no lo siente.
¿Y por qué no siente nada?	Porque está muerta, pero el espíritu si lo tocás, el espíritu se da cuenta que lo están tocando.
¿El espíritu sí? ¿Y la persona por qué no se da cuenta?	Porque está muerta y sólo el espíritu puede saber.
Si está muerta ¿no puede saber?	No.
[…] ¿Y si vos tocás a la persona que está en la tumba, el espíritu se da cuenta?	Sí, pero el muerto no.

Nicolás (8; 4):

Ese nene [hipotético, mencionado anteriormente], ¿está vivo o no está vivo?	En el cielo, está vivo.
¿En el cielo está vivo?	Sí.
¿Y en la Tierra?	No… bueno, en el cielo está [vivo]. El cuerpo está en la tierra, el resto, la cáscara.

¿La cáscara es?	Sí.
¿Y qué pasa con lo del suelo, lo que está en la Tierra?	Se pudre.

Lucía (9; 3):

[…] Nosotros, si le hablamos a una persona que se murió, ¿nos escucha?	Para mí sí, pero del cielo.
¿Del cielo sí nos escucha?	Sí.
¿Por qué? ¿La persona se va al cielo?	Sí, con Dios, el espíritu.
A ver, ¿cómo es eso? Explicame…	Que los que tienen al Señor en su corazón, se mueren, el cuerpo queda en la tumba y el espíritu se va al cielo y que se queda con el Dios, y Jesús.
Ah, el cuerpo queda en la tumba…	Y el espíritu va al cielo.
¿Y en el cielo que hace el espíritu?	No sé.
¿Y está vivo el espíritu?	Sí, en el corazón de Dios. […]
[…] ¿Y cómo hace para estar vivo si no tiene el corazón? Porque vos me dijiste que para estar vivo tenés que tener un corazón que bombee sangre.	Sí, pero... en el espíritu es así, vivir igual, pero en el cuerpo humano tiene que bombear el corazón y circular la sangre, pero en el espíritu no.
¿En el espíritu no? ¿Y cómo hace para vivir el espíritu?	No sé.

Gabriel (10; 12):

Y vos me dijiste que cuando las personas se van al cementerio… el cuerpo se…	Primero, cuando lo enterrás, sí está bien, pero si esperás uno o dos años y lo desenterrás va a estar hecho un esqueleto.
¿Está hecho un esqueleto?	No, sólo un esqueleto no, pero por ahí un cacho de carne que queda ahí podrido, pero…
¿Y cómo hace la persona que se murió para escuchar? Vos me dijiste que por ahí podía escuchar…	Eh…
Si está hecha esqueleto…	No sé, por ahí, su vida por ahí queda ahí igual… no se va al cielo.
¿La vida? ¿Y qué sería la vida?	Lo que tendríamos en la mente, los recuerdos y todo eso, por ahí quedan ahí y siempre queda ahí, para mí.
¿Y eso quedaría siempre ahí?	Para mí puede ser, no sé, esto… nunca me lo han preguntado por eso […] me cuesta un poco responderlo… viste…

Fidel (10; 12):

¿Y no podemos seguir viviendo para siempre si queremos?	Bueno, digamos que puede ser, que el alma se vaya al cielo y el cuerpo queda muerto.
¿Cómo es eso del alma? ¿Cómo el alma se va al cielo?	No sé, porque… yo estaba viendo catequesis, me dijeron cuando era chiquito que nuestra alma se

	iba al cielo y nuestro cuerpo quedaba en la tierra sin alma, nosotros vamos al cielo y vivíamos para siempre con el alma.
¿Y entonces la persona no se va al cielo toda?	No, digamos que no.
Y lo que queda, ¿dónde queda? Lo que no se va al cielo.	Lo sepultan.
¿Lo sepultan?	Sí.
¿Y qué pasa con la persona que está sepultada?	Queda ahí para siempre.
¿Queda ahí para siempre?	Sí.
[…] ¿Y qué puede hacer?	Nada.
¿Nada?	No se mueve, no respira.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [muere el cuerpo, pero no la entidad inmaterial asociada] en el momento gráfico o verbal: 15% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 7 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: todos los niños con padres *creyentes,* excepto un caso de familia atea que asiste a una escuela religiosa (Fidel 10; 12).

-Diferencias significativas entre sexos: no se observan.

Mueren independientemente el cuerpo y la otra entidad inmaterial asociada

Finalmente, ciertos niños aceptan que muere tanto el cuerpo como la entidad asociada, pero ambas muertes, aun afectando a todas las entidades que distinguen, ocurren desfasadas en el tiempo. Incluso, algunos sujetos creen que, en el caso del alma o del espíritu, la muerte se repite más de una vez luego de la primera, mientras que niegan esta alternativa para el cuerpo o la entidad somática reconocida. Por ejemplo, Leandro (7; 5) afirma que el espíritu muerto puede volver a morir estando en el cielo, reeditándose el ascenso, hacia un segundo cielo. Sobre el cuerpo que está en la tumba, por su parte, sostiene que no puede volver a morirse, dando cuenta de criterios diferentes respecto de cada entidad.

Este tipo de afirmaciones las hallamos en niños de la muestra de más de 7 años de edad.

Leandro (7; 5): (ver su fragmento anterior y el cambio de posición)

¿Si el espíritu se va haciendo más viejito, más viejito, se puede morir?	Y, pero si se hace mucho, mucho, mucho más viejito, sí.
¿Ahí sí se puede morir?	Sí.
¿Se muere en el cielo?	Sí, y los ángeles lo llevan a una nube que está más arriba, que está allá en el cielo que es como el segundo cielo.
¿El segundo cielo? Y en ese segundo cielo ¿qué pasa?	Ahí está como… está como lo mismo, no está Dios ahí.
¿Con quién está?	Con lo de abajo, está el cielo y está el primero, pero después más o menos cuando se está haciendo al atardecer se va en el medio y hay otra más que es de la noche.
¿Y si la persona que se va al segundo cielo se hace viejita ahí de nuevo?	Y ahí se va... al otro cielo que es de noche.
¿Y así se puede ir a otro cielo también? ¿Si se vuelve a hacer viejito?	No.
¿Cuántas veces se puede morir un espíritu?	Dos veces.
¿Por qué dos?	Porque hay tres cielos: el mañana, el atardecer y el anochecer.
¿Y se puede morir dos veces o tres el espíritu?	Tres veces si llega el tercer cielo.
¿Y después si se vuelve a hacer viejito?	No se puede morir, porque ya está en su estrella. […]
Vos me dijiste que en la tumba quedaba enterrada la persona, y la persona ¿puede	

mirar ahí en la tumba?	La persona no puede mirar en la tumba, sólo el espíritu que está arriba en el cielo. […]
¿Y se puede volver a morir en la tumba si le pasa algo?	No porque está así... está muerta. Ya está muerta, no se puede volver a morir.

Carlos (9; 6):

¿Cuándo a una persona la entierran, quedan ahí las ideas?	Sí, pero después se descompone [el cuerpo] y no quedan.

Silvia (10; 4):

¿Y sigue creciendo? [la persona que se murió].	Sigue creciendo el espíritu.
El espíritu.	Pero el cuerpo nunca, no crece.
¿Nunca, nunca?	No.
¿Y el espíritu que sigue creciendo, en algún momento se hace viejito?	Sí, se hace viejito, pero no se muere porque es un espíritu.
¿Por qué? Porque vos me dijiste que los viejitos cuando están muy viejitos y tenían pocas ganas de comer...	Sí, se mueren.
Se mueren, pero, ¿el espíritu no?	El espíritu no.
El espíritu cuando se hace viejito...	Estoy confundida...
¿Cómo te parece que será?	Es como que el cuerpo se hace viejito, se le hacen todas las arrugas, todas, le hacen operaciones para que siga vivo y todo eso.
¿Y el espíritu?	Cuando la persona se muere, ese espíritu va a seguir creciendo, pero la persona va a quedar ahí.
¿Y si llega a viejito el espíritu se puede volver a morir?	Y sí... si llega a viejito... […].

-Protocolos con referencias a la subcategoría [mueren independientemente el cuerpo y otra entidad inmaterial asociada] en el momento gráfico o verbal: 13,3% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 7 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: todos niños con padres *creyentes* o *agnósticos.*

-Diferencias significativas entre sexos: no se observan.

Las ideas infantiles expuestas en este apartado sobre «qué se muere con la muerte», no parecen ser el resultado de una construcción gradual del conocimiento, en términos genéticos conceptuales. Recordemos que todos los niños mencionados aquí distinguen diferentes entidades de lo humano —persona, cuerpo y alma— y piensan que la muerte interviene sobre ellos de manera desigual o bien homogénea, tanto respecto de las capacidades que se extinguen o subsisten, como de los instantes en los que la muerte ocurre. Este punto lo discutiremos más adelante. Aquí nos limitamos a señalar que la apelación a múltiples *entidades* de lo humano o la creencia en un monismo absoluto, no obedece a un incremento de la edad de los niños, puesto que son ideas que se hallan en sujetos de todas las edades y sexos de la muestra. Por lo tanto, la creencia en una muerte acontecida en una única entidad o en el desdoblamiento en entidades que mueren de manera diferenciada y desincronizada, no es indicadora de un determinado nivel de desarrollo de los conocimientos del sujeto. En este sentido, más adelante nos referiremos al papel de las creencias y representaciones transmitidas por los padres, de las imágenes religiosas y del contexto cultural, en la multiplicación de entidades de lo humano y, por consiguiente, de muertes.

Las consecuencias teóricas de esta temática serán tratadas en el próximo capítulo.

1.2.7 Causas de la muerte humana

Las creencias acerca de los factores, razones o causas[66] de ocurrencia de la muerte es un tópico recurrentemente explorado en la investigación sobre las creencias y actitudes de los niños. Es por ello que muchas de las subcategorías de análisis que establecimos bajo la gran clase de la «causalidad», se basaron en investigaciones previas (ver capítulo II). Estos antecedentes empíricos revisados, así como nuestro estudio preliminar, nos permitieron anticipar diferentes respuestas infantiles al *porqué* de la muerte. Y si bien respecto de la causa de la muerte nuestro sistema de análisis incluyó numerosas categorías o subcategorías (ver Anexo F), hemos agrupado los argumentos de los niños en seis tipos generales:

i) causas biológico-materiales

ii) causas morales

iii) causa debida a peligros, temores o causas clisé

iv) causa mental

v) causa por vejez

vi) causa debida a Dios o alguna entidad sobrenatural

Uno de los intereses que nos motivaron a incluir subcategorías que se utilizaron en los estudios antecedentes ha sido constatar su presencia en nuestra muestra, sin embargo, su manifestación ha resultado desigual. Así, dentro de las causas biológico-materiales, por ejemplo, constatamos numerosas respuestas clasificables como «causa por accidente o trauma físico», como esperábamos, pero otras mostraron ser mucho menos representativas del pensamiento de nuestros niños. Más aún, incluso la «muerte debida a las células», señalada como idea típica en los estudios previos, en nuestra muestra no la hallamos.

---

[66] De aquí en más utilizaremos sólo el término «causa» a fin de abreviar, aunque muy pocas veces las razones de ocurrencia de la muerte, presentes en los argumentos de los niños, adopten la forma de un pensamiento causal en sentido estricto.

A su vez, en razón de la especificidad que adquieren los argumentos infantiles que niegan explícitamente ciertas causas sobre la muerte, introdujimos tres categorías negativas: «negación de la causa por enfermedad», «negación de la causa por vejez» y «negación de la causa mental». En el mismo sentido, destinamos una categoría específica —«causa inmotivada»—, para las respuestas que eluden la causa de muerte —ocurre «porque sí», «por casualidad» o azar—.

A continuación, explicitaremos las diversas ideas infantiles sobre las causas de la muerte humana, agrupadas según los seis tipos de argumentos generales, que antes mencionamos.

Causas biológico-materiales

Las muertes que los niños atribuyen a fenómenos biológicos o materiales son diversas y no se presentan en todas las edades. En la siguiente tabla se listan las variantes y el rango de edades de los niños dentro del cual se manifiestan esas atribuciones:

	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
Muerte por trauma físico	■	■	■	■	■	■
Muerte por enfermedad	■	■	■	■	■	■
Muerte por el corazón	■	■	■	■	■	■
Muerte por no comer	■	■	■	■	■	■
Muerte por pérdida o detención de la sangre (sin trauma)	■	■	■	■	■	■
Muerte porque no respira		■	■	■	■	■
Muerte por envenenamiento			■	■	■	■
Muerte por desgaste			■	■	■	■
Muerte por el cerebro				■	■	■
Muerte por algún órgano						■
Muerte porque se mueren las células [ausente en la muestra]						

Figura 33 *– Causas biológico materiales según edades de los niños*

Teniendo en cuenta que la pregunta por el *porqué* de la muerte se solicitó a todos los niños, establecimos una comparación cuantitativa de la apelación infantil a diferentes causas, que ordenamos según la cantidad absoluta de referencias que realizan los niños:

	Cantidad de argumentos encontrados en los protocolos
trauma físico	127
enfermedad	84
corazón	42
no respira	26
no comer	15
envenenamiento	14
desgaste	11
pérdida o detención de la sangre (sin trauma)	7
cerebro	5
algún órgano	4
Muere porque se mueren las células	0

Figura 34 *– Cantidad de argumentos referidos a causas biológico materiales*

Como se observa, la muerte por trauma físico es la que más se nombra. Además, se halla en los argumentos infantiles de todas las edades, con mayor o menor grado de sofisticación. Golpes, cortes, impactos de bala, aplastamientos o la usual referencia a los «accidentes» —generalmente automovilísticos—, constituyen las razones más probables de ocurrencia de muerte que ofrecen los niños. A su vez, ellos dan cuenta de ciertos grados o intensidades —no cualquier corte produce muerte, por ejemplo— y de zonas específicas del cuerpo que al dañarse causan la muerte, como se constata en los siguientes ejemplos:

Ariel (5; 0):

Me dijiste que las que se hacen viejitas se mueren, ¿y qué otras?	Las que les disparan.
¿Las que les disparan?	Sí.
¿Y a las que les disparan qué les pasa?	Se mueren.
¿Y por qué se mueren cuando les disparan?	Porque cuando las disparan es fuego el que le dispara y por eso se mueren.

Beatriz (6; 4):

Y decime una cosa, las personas que se mueren, como esta chica de acá de este dibujo ¿se pueden morir porque sí?	Em… sí.
¿Sí?	Sí.
¿Cómo es eso?	¿Cómo es?
¿Cómo le pasa eso?	Porque alguien le pude tirar de atrás una flecha acá… entonces va en el corazón.
¿Y qué pasa si le pega la flecha en el corazón?	Ahí no puede re-sobrevivir para siempre.
¿Por qué?	Si le da en el corazón ahí no puede re-sobrevivir para siempre.

Martina (7; 11):

¿Las personas que se mueren, por qué se mueren?	Porque alguien se lastimó o le mataron con una pistola o se golpeó con algo, eso.

[…]

¿Quiénes se pueden morir?	Los que están abuelos.
¿Y si una persona está nene?	No, los nenes no pueden morir. Si le chocan con un auto o le disparan con pistola, ahí sí se puede morir.

[…]

¿Y por qué se muere si lo choca un auto?	Porque ahí el chico está, ahí a la calle y está jugando y ahí los autos pasan.
¿Y qué pasa cuando el auto lo pisa?	Y… Está muerto.
¿Qué le hace el auto?	Le choca.
¿Y por qué se muere si lo choca?	No sé.

Santiago (8; 5):

¿Cómo sabemos que la persona está muerta?	Porque lo pueden chocar o se puede dar un infarto y no se puede mover, se cae al piso.
¿No se mueve la persona que está muerta?	No.
¿Pero me dijiste que en el cielo sí se movían? Que corrían, caminaban...	Sí, pero acá no, porque si te chocan está todo roto y los huesos no le dan la fuerza, el corazón para, los huesos... entonces los huesos no se pueden mover.
¡Ah! Me dijiste que los huesos no se pueden mover, ¿por qué no?	Porque el corazón le da un… le da fuerza a los huesos para que se muevan, entonces sí cuando a vos se te para el corazón lo huesos no podés moverlos.
A los muertos, ¿se les para el corazón?	Sí, cuando te chocan.
¿Y puede volver a latir después de que se murieron?	No.

Guillermo (9; 5):

Vos me dijiste recién que si tiene un accidente una persona se puede morir…	Sí.
¿Cómo es eso?	Se pueden lastimar, se pueden golpear con algo y se pueden cortar y lastimar.

Carlos (9; 6):

¿Y si pasa eso?	Puede que se lastime un brazo, una pierna.
¿Y se muere en ese caso?	No.
Para que se muera…	Tiene que ser una lastimadura muy grave.

Silvia (10; 4):

[…] y vos me dijiste que las personas se pueden morir si están viejitas o si tienen un accidente	Sí.
¿Me explicás?	Si tienen un accidente, por ejemplo, si están en un auto y lo chocan puede ser que la persona se muera, pero suponete que la persona venía a treinta, ahí no era porque está viejita, era porque fue un accidente.
¿Y por qué se mueren con un accidente?	Porque… eh...
¿Qué les pasa?	Es como que si estás en un accidente de autos...
Sí...	Es como que el auto así… es como que te aplasta.
Sí...	Y no te deja respirar o si te ahogás en el agua o… o si te ahogás en el agua o… no, ya no se me ocurre más.

A continuación, citamos fragmentos representativos de las restantes variedades de causas biológico-materiales, presentando sólo dos ejemplos de cada una.

Muerte por enfermedad

En el caso de las enfermedades, los argumentos de los niños se agotan en su referencia a ellas, como si se tratara de una causa última que en sí misma explica por qué la muerte ocurre. No obstante, con el aumento de la edad de los sujetos se observa, que aumentan las referencias a enfermedades específicas y a procesos biológicos que no poseen una manifestación sintomática directamente perceptible.

Alicia (7; 8):

Por ejemplo, ¿un nene se puede morir?	Sí, por alguna enfermedad o por algo que le pase.
Por ejemplo, ¿qué?	No sé, una enfermedad.
¿Y por qué se muere por una enfermedad?	Porque hay enfermedades que son peligrosas y que hay que hacer una operación o algo.
Y se mueren...	Sí, a veces sí.

Nicolás (8; 4):

Vos me dijiste que las personas se mueren cuando son viejos…	Sí. O cuando tienen enfermedad, muy graves.
Y un chico, ¿se puede morir?	Sí.
¿Sí? ¿Y cómo si no es viejo?	Por una enfermedad.
¿Por una enfermedad? ¿Por qué?	Porque la enfermedad puede ser muy grave, como el cáncer.

Muerte por no respirar

La respiración es tanto un indicador de muerte como una razón de su ocurrencia. Antes de los 6 o 7 años de edad no aparecen referencias a la respiración —mejor dicho, a la imposibilidad de respirar— como causa de muerte. Lo antedicho es coherente con el momento del desarrollo de los observables morfológicos y funcionales del cuerpo humano. Es a esa misma edad que los sujetos pueden constatar en los hechos un proceso respiratorio asimilable al conjunto de los indicadores vitales.

Cristina (7; 9):

¿No hay manera de decir "yo me quiero morir ahora", y morirse?	No. No te podés morir, pero te podés matar.
¿Cómo sería eso, cómo podés hacer?	Y… no respirar por un momento, no sé.

Nicolás (8; 4):

¿Y qué pasa entonces?	Y, los pulmones le dejan de respirar.
¿Y entonces?	Y, no respira más y se muere.

Muerte por el corazón

El corazón es un observable del cuerpo al cual los niños de todas las edades hacen referencia para explicar una muerte. Se trata de un órgano privilegiado que puede causar la muerte por disfunción o por trauma físico directo. En algunos traumas físicos que afectan zonas no privilegiadas, como los pies, la muerte ocurre si finalmente, el corazón se ve afectado.

Ivo (5; 3):

Y sabés que también me dijo [un nene] que las personas, si tienen un accidente o se lastiman, se pueden morir.	No, si corren, y se estropean acá, no sé, acá no se…
¿No sabés? ¿Y si se lastiman acá? [señalo el pecho].	Ahí se rompe el corazón.
¿Se rompe el corazón?	Sí.
¿Y qué pasa si se rompe el corazón?	Nos morimos.
¿Nos morimos? ¿Y qué pasa si te morís?	No, pero no nos despertamos…
¿No nos despertamos?	No, porque nos morimos.

Sofía (6; 6):

¿Por qué otra cosa se puede morir alguien?	Porque no le late el corazón también.
Imaginemos que hay una persona que está viva y de golpe no le late más el corazón. ¿Ahí cómo está?	Mal.
Está mal, ¿y está viva o está muerta?	Muerta.
¿Por qué?	Porque si no late te morís.

Muerte por no comer

La alimentación es vista por los niños de todas las edades como la garantía de vida. Dejar de comer es una de las causas de la muerte, aunque esta argumentación no presuponga una comprensión de las razones biológicas por las cuales la inanición puede provocar un fallecimiento. En el siguiente ejemplo de Javier (5; 5) se aprecia esta falta de comprensión del papel funcional orgánico, a partir de la introducción de una hipótesis original sobre el rol de los alimentos en el mantenimiento del tamaño y, contrariamente, la reducción a la que conduce no comer.

Javier (5; 5):

	[...] las personas si no comen se hacen pequeñas, retroceden todo pero siguen con los años, retroceden todo, hacen hasta pequeño.
Retroceden ¿y qué pasa cuando se siguen haciendo chiquitas? ¿Hasta qué momento?	Y, hasta que te haces como eras antes, cuando tenías un año, pero seguís con el año que tenías.
¿Y después qué pasa?	Y, tenés que seguir comiendo y comiendo hasta estar del mismo tamaño que estabas.

Silvia (10; 4):

	[...] por ejemplo hay un chico que se suele llamar Peter la Anguila o algo así.
Sí...	Y que era re flaquito, era como así [muestra el dedo meñique].
Sí...	Y un día se murió de la flacura.
¿Ah sí?	Era muy flaco y se murió.
¿Sí?	Sí.
¿Y por qué se murió?	Porque no comía para ser flaco. Y después comía, algo, un poquito y seguía sin comer o algo así.

Muerte por pérdida o detención cinética de la sangre

En este caso la causa de la muerte se debe a un vaciado o pérdida irrecuperable de sangre y no se confunde con las causas traumáticas que producen sangrado —lo cual se encuentra muy claramente en los gráficos de los niños—. Aquí, en cambio, la pérdida de la sangre se da como consecuencia de una extinción, nunca clara, asociada a la detención del corazón o a la inmovilidad general del cuerpo. En este sentido, se considera secundaria respecto del movimiento que caracteriza lo viviente.

Si bien los datos con los que contamos no resultan suficientes para determinarlo, este tipo de respuestas parece constituir una apelación a la sangre —un observable indudablemente asimilado a la muerte y al trauma físico—. El niño parece invocarla cuando no le es posible justificar las razones por las cuales la detención cinética equivale a la muerte o en las situaciones en las que debe justificar por qué es imposible volver a vivir. Es así que, la fórmula «ya no hay más sangre» o «la sangre ya no se mueve», la utiliza para ofrecer alguna razón acerca de una muerte acontecida o de la irreversibilidad a la vida, apelando a uno de los observables del cuerpo más evidentes para los niños.

Ignacio (7; 11):

Y decime cuando una persona se muere vos me dijiste que la llevan al cementerio ¿y la persona se queda ahí en el cementerio para siempre?	Sí.
¿Miles de años?	Sí.
¿Sí? ¿No vuelve a vivir?	No.
¿Nunca, nunca? ¿Y qué pasa con esa persona se queda ahí quieta?	Sí.
¿No se mueve?	No.
¿Por qué no se puede mover?	Porque de ahí ya no se puede ir, las venas no pueden hacer nada sin sangre.
¿Por qué las venas no pueden hacer nada?, ¿para qué sirven las venas?	No sé.
¿Pero vos sabes que las venas sirven para algo? ¿Para qué pueden servir? ¿Para qué se te ocurre a vos?	No, no sé.

Nicolás (8; 4):

¿Cómo harías vos para saber si una persona está viva o está muerta?	Escucharle el corazón.

¿Y cómo es? A ver, contame un poco…	Y si le escuchas por ejemplo en la mano, en el pecho o en el pie y si no escuchadas un tuc-tuc, tuc-tuc es que está muerta. Si escuchas un tuc-tuc, tuc-tuc está viva.
¿Y por qué es así eso?	Porque el corazón late la sangre y si el corazón no late la sangre se queda sin sangre.
¿Se queda sin sangre?	Bah, se pudre la sangre y no tiene más sangre.
¿Y qué pasa entonces?	Y, los pulmones le dejan de respirar.
¿Y entonces?	Y, no respira más y se muere.
Una persona que está muerta, ¿no tiene latidos nunca?	No.
¿Y no respira tampoco?	No.

Muerte por envenenamiento

El envenenamiento o el papel de la ingesta de tóxicos es una causa posible de muerte para los niños de más de 7 u 8 años de edad. Si bien el veneno puede ser conocido y sus efectos también, el proceso por el cual conduce a la muerte es desconocido por el niño, que se limita a admitir que hay cosas que «hacen mal». La imposibilidad de constituir un observable en torno al proceso químico implicado podría explicar la emergencia tardía en el desarrollo de una causa de este tipo.

Santiago (8; 5):

¿Y las personas que no son viejitas se pueden morir?	Sí.
¿Por qué?	Porque la pueden chocar o le pueden dar veneno.
¿A un nene le puede pasar eso?	Sí, por un maldito puede pasar, le da comida, le pone veneno de ratas y él se lo come y se muere.

Astor (10; 1):

¿Por una pastilla se puede morir?	Sí.
¿Por qué?	El abuelo de mi abuelo se murió por una pastilla que te hace mal, creo.
¿Ah, sí?	Por tomarla mal. Por confundirse de otra pastilla.
¿Se confundió de pastilla? ¿Y se murió?	Creo que sí. Pero a los dos días creo que se murió.

Muerte por desgaste

Contrariamente a lo que otros estudios empíricos anticipan, el desgaste físico no parece ser una noción presente desde temprano en el desarrollo de la

comprensión de la muerte. En nuestra muestra sólo a partir de los 7 u 8 años de edad se encuentran referencias al agotamiento, al cansancio o la fatiga para explicar la muerte.

Máximo (7; 3):

¿Y qué se te ocurre? ¿Por qué será? [que se mueren las personas viejas].	No sé para mí, que por la edad de los años, van creciendo y creciendo, que se ponen más arrugados y los pulmones, y no pueden respirar tanto porque son muy viejos y se van al cielo.

Sara (8; 2):

¿Por qué no podés seguir vivo si no tenés enfermedad, no te pisa una moto?	No, podés morir también si sos muy viejo. Y se van achicando…
¿Qué cosa?	Los humanos, por lo viejitos que son. Una señora que yo conozco, me parece que se llama Olga, era un poquito altita y después se fue achicando por la enf… por los años.
¿Por qué se achica?	Porque… se achican porque se te van haciendo chiquitos los huesos, se va gastando todo.

Muerte por el cerebro

Sólo entre los niños de 8 a 10 años de edad hallamos alusiones explícitas al cerebro para explicar la causa de una muerte. En estas respuestas infantiles es posible pesquisar, por un lado, la asimilación que se realiza entre las ideas acerca de la anatomía humana y la desigual importancia de sus componentes, y por otro, el creciente conocimiento sobre la biología y la jerarquía del cerebro en el conjunto del sistema. Es igualmente interesante registrar que la muerte, en última instancia, es la consecuencia de la afección cardíaca, del mismo modo que en la historia de la biología.

Santiago (8; 5):

¿Por qué? [se puede morir si le pegan un tiro en la cabeza].	Porque el cerebro tiene las ideas y todo, el cerebro le manda al corazón todas las ideas y todo, entonces así, y le tira un tiro, puede bajar la bala y le puede tocar ahí al coso, al corazón y se puede morir.

Eleonora (10; 9):

	[…] si le pisan el corazón y deja de funcionar.
¿El corazón? ¿Y si no le tocan el corazón? ¿Si le pisan el pie?	No se muere.
¿No se muere? ¿Y si le pisan una mano?	Se queda sin una mano. Pero no se muere.
No se muere. ¿Le tienen que pisar el corazón para que se muera?	No. Pero…
¿Qué otra cosa te pueden pisar y te podés morir?	La cabeza.
Si le pisan la cabeza, ¿también se muere?	Sí.
¿Por?	No sé, pero está el crebro.

Muerte por algún órgano

La causa de muerte debido al daño de los órganos, sin privilegio de alguno en particular, como el corazón o el cerebro, sólo lo registramos en los niños mayores de la muestra, de 10 años de edad. Sus ideas sobre la causa de muerte eficaz que puede provocar cualquier tipo de órgano parece ser el resultado del conocimiento sobre algunas enfermedades degenerativas o que producen daños no localizados en una zona específica del cuerpo. En este sentido, las referencias a estas causas parecen depender del conocimiento específico del dominio biológico que los sujetos fortuitamente pudieran haber desarrollado.

Astor (10; 1):

¿Sí? ¿Y se puede morir porque se lastima?	Hay una enfermedad que creo que se llama diabetes y si te lastimas mucho a veces el pie, te cortan el pie y si te lastimas el otro te cortan el otro porque se te empieza a pudrir y ahí te morís.
¿Vos conocés a alguien que tenga esa enfermedad?	El tío de mi papa. Eh, no. Mi papá y mi hermana.
¿Tu papá y tu hermana?	Sí.
¿Tienen eso?	Sí.
¿Entonces, no se tienen que lastimar?	No, el pie.
¿Se tienen que cuidar los pies?	Sí.

Silvia (10; 4):

Y decime, y los viejitos que se mueren, entonces, ¿por qué se mueren?	Porque…
¿Qué les pasará? ¿Cómo será?	Verdaderamente no lo sé, nunca lo pensé.
Y, ¿cómo se te ocurre?, ¿cómo será?	Y se mueren porque son viejitos, como que no pueden hablar, no comen demasiado, les falta los dientes, es como que les va faltando más cosas.
Les van faltando más cosas.	Sí.

Y...	Por ejemplo, unos se ponen ciegos, otros sordos, más o menos, de todo un poco en todo el cuerpo…
Sí...	Se mueren por falta de eso, porque uno se pone sordo, el otro ciego y a veces se pone mudo, el otro se le van los dientes y bueno y eso nos hace muy mal.
Y, ¿por qué nos hace mal?	Y porque por ejemplo no podés escuchar algo.
Sí.	Es muy feo no poder escuchar algo... O poder escuchar, pero no tener sentido del olfato también… o ser ciego es muy feo.
Sí y, ¿por eso te morís?	No estoy muy segura… no, no es por eso… No, no sé por qué se mueren.

Finalmente, como anticipamos al inicio del apartado, no aparece en nuestra muestra ninguna referencia a la *muerte celular* o de escalas microscópicas, que citan otros estudios previos. Posiblemente ello suceda como consecuencia de la contingencia del conocimiento biológico necesario para la elaboración de explicaciones causales centradas en los procesos del cuerpo no directamente perceptibles.

Causas morales

En los niños de todas las edades detectamos argumentos de tipo moral para explicar la muerte. En estos casos la causa es una acción moralmente condenada y la muerte una suerte de castigo o resultado de una justicia propia del mundo. Pero en ellos no queda claro de qué modo interviene la moral sobre el cuerpo, lo que parecería indicar dos cuestiones sobre las que es imposible decidirse a partir de nuestros datos: a) la existencia de un sistema de valores, creencias y relaciones protocausales establecidas por el sujeto, no coordinado con los conocimientos del campo biológico —lo cual expresa cn pensamientos mágico-fenomenistas—; b) el papel insuficiente, parcial o accesorio de los conocimientos biológicos para explicar la causa de una muerte. En este caso existe una coordinación entre conocimiento biológico, creencias y valores, aunque estos últimos están privilegiados y definen el terreno de las razones finales. Esta modalidad hallada en los niños parece proseguir en la vida adulta, al interior de ciertos sistemas de creencias religiosas, por ejemplo, que, aun reconociendo la participación de los procesos biológicos en la ocurrencia de la

muerte, encuentran las razones finales y suficientes en una voluntad o justicia divina. Discutiremos las consecuencias de estas interpretaciones en el siguiente capítulo. A continuación, dos fragmentos que ilustran esta *causa moral*:

Pablo (5; 0):

¿Los nenes se pueden morir?	No, los ladrones.
¿Los ladrones?	Sí, porque...
Y decime una cosa, sí, ¿por qué?	Porque ellos son los malos.
¿Son los malos?	Sí.
Y ¿los nenes son malos o buenos?	Buenos, algunos malos y algunos buenos como nosotros.
Y ¿los malos se pueden morir?	No porque también son jóvenes como ya te dije antes.

Leandro (7; 5):

¿Y por qué la gente se muere siempre?	Porque algunas personas que son malas y no creen en Dios y mata a la gente y roba.

Causas debidas a peligros o temores de tipo clisé

Algunos niños esgrimen causas de muerte debidas a fuentes de temores o peligros clisé, como los que aparecen en historias, películas, dibujos animados o miedos infantiles frecuentes. Esta causa no se subsume a alguna de las otras causas de la muerte humana, en particular a la de tipo moral, ya que aquí lo central no es una mala acción sino una amenaza externa —por ejemplo, caerse al agua y ahogarse, congelarse, ser devorado por un tiburón, los monstruos, etc.—. El origen de estas causas parece provenir de las advertencias que reciben los niños de los adultos y las encontramos sólo entre los de menor edad —5 y 6 años—.

Más allá del carácter poco elaborado que contienen estos argumentos repetitivos, que ceden paso rápidamente a razones causales más sofisticadas y originales, nos interesa el lugar de amenaza en que sitúan a la muerte. Esta es una de las ideas más tempranas sobre la cesación biológica, anterior a la comprensión de la irreversibilidad o de la universalidad.

Juliana (5; 7):

Y una persona, ¿por qué se puede morir?	Porque choca contra un auto…
¿Por qué más?	Eh… No sé qué más decir. Porque te come un

	dinosaurio, porque te caés a un volcán.

Manuel (6; 0):

Ah, ¿también se pueden morir los nenes?	Sí.
Y, ¿por qué otra cosa? ¿Por alguna otra cosa se pueden morir?	A ver… A ver… Estoy pensando.
¿Qué les puede pasar?	No tengo idea.
Me dijiste que se pueden caer al río…	Sí…
¿Cómo es eso?	Si se acercan tanto al borde de la pared y ya se caen…

[…]

Ah, mirá vos. Cuántas cosas que sabés. Y, decime, ¿los nenes se pueden morir aunque no sean viejos, cayéndose al río éste [ver dibujo]?	Sí.
¿Sí? ¿Y eso le puede pasar a cualquier nene o sólo a algunos?	A cualquiera.
¿A cualquiera le puede pasar? ¿A vos también te puede pasar eso?	Sí, por suerte que nunca me acerco y siempre cuando me acerco está como el bote o algo así cerca. Tampoco me voy lejos porque es peligroso.

Causa mental

Como observamos en todos los casos en los que están implicados observables insustanciales o que no refieren sistemáticamente a fenómenos perceptibles de manera «directa», los argumentos que postulan a las emociones o a los pensamientos como causa de muerte, sólo se encuentran entre los niños más grandes. Es así que a partir de 8 o 9 años de edad, los sujetos comienzan a invocar eventos mentales que para ellos son observables. Los estados mentales capaces de producir una muerte son aquellos que tienen efectos negativos sobre el ánimo, como la tristeza y los sustos. Probablemente en niños mayores o en adultos se encuentren referencias a afectos mucho más discriminados, como la angustia o la melancolía. Si esto es cierto, abonaría la hipótesis acerca de una asimilación de la muerte a las propias experiencias de malestar de los niños que, en este caso, son tomadas como referencias cercanas de un estado insondable.

Consideramos necesario mencionar un elemento clave que establece una diferencia con las causas morales: aquí, los niños postulan a la causa mental como una primera causa, mientras que la causa última y efectiva de la muerte es

biológico-material. Si la tristeza, el miedo u otro afecto causan muerte, es porque tienen la capacidad de dañar algunos órganos o de provocar enfermedades.

Lucía (9; 3)

¿Y una persona se puede morir porque está triste?	Sí.
¿Sí? ¿Se puede morir porque está triste?	Sí.
¿Y cómo se muere porque está triste?	Por un ataque de tristeza.
¿Y cómo es eso? ¿Qué le pasa?	Está tan triste, está tan triste que se muere, como que le agarra un ataque al corazón o algo así.
¿Ah, le agarra un ataque al corazón?	Sí.
Y si no le agarra un ataque al corazón, ¿se puede morir sólo porque está triste? Porque se siente triste…	Eh… porque está triste muy triste, y si está muy, muy, muy triste se puede enfermar y morir de tan triste que está.
¿Sí?	Para mí es eso.
Porque se enferma…	Sí… o le agarra un ataque o puede pasar cualquier cosa.

Causa por vejez

La vejez es invocada como causa de muerte por los niños de todas las edades de nuestra muestra. Junto con las causas biológico-materiales, es el argumento con mayor cantidad de menciones.

En el § 1.2.5 señalamos que para algunos niños la vejez no es una de las tantas causas posibles de muerte, sino una condición necesaria, sin la cual la muerte no puede ocurrir. En algunas respuestas aparentemente paradojales, constatamos que para admitir la muerte infantil algunos sujetos recurren a expresiones como la de «chico grande», porque un niño puede morir sólo si ya es grande.

La alusión a la vejez como causa, en los dos extremos etarios de la muestra, no parece, sin embargo, cumplir igual función ni dar cuenta de ideas equivalentes. Los sujetos de menor edad comprenden la vejez como antesala de la muerte, sin ofrecer ninguna otra razón diferente que la secuencia del ciclo vital —las etapas o edades que se ordenan en el tiempo— para explicar de qué modo las características de la vejez se vinculan con la muerte. En cambio, los

niños de 9 y 10 años de edad introducen sistemáticamente relaciones entre los conocimientos sobre el cuerpo y la vejez.

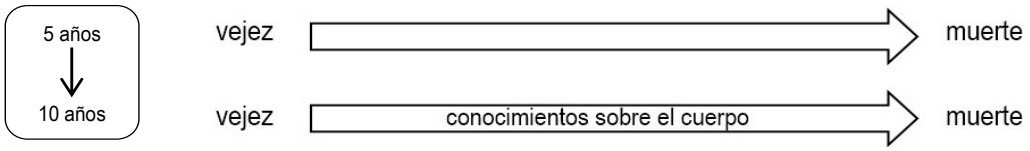


Figura 35 *– La vejez y los conocimientos biológicos*

Más aún, para los niños la vejez forma parte del ciclo vital antes de que logren establecer relaciones entre el paso del tiempo y los cambios en el organismo. Sin embargo, esa secuencia de etapas o edades, no se pierde con el desarrollo, sino que se integra a los nuevos conocimientos. El cambio más notable entre los 5 y los 10 años de edad de los niños de nuestra muestra se da en la participación de los argumentos biológicos al interior de un conocimiento sobre el ciclo vital, que es anterior.

Manuel (6; 0):

Y contame, ¿las personas se pueden morir también?	Sí, cuando son viejos.
Cuando son viejos. ¿Y cuándo son jóvenes?	No… No…

[…]

Y ¿por qué una persona viejita se muere? ¿No puede vivir para siempre?	No, porque ya es muy grande y no puede quedarse viviendo toda su vida.
¿Por qué? ¿Qué le pasa?	Es tan vieja, es tan vieja que no vive más, no sé por qué no vive más cuando es vieja, tan vieja.

Juana (9; 3):

Y contame una cosa, si una persona no tiene un accidente, no lo pisa un camión, no fuma, y todas estas cosas que vos me dijiste, si no le pasa nada de eso, ¿puede vivir para siempre?	No, porque se va a morir por la edad, como te dije. Cuando vos sos muy viejito ya te morís.
¿Y por qué se muere por la edad?	No sé cómo se van poniendo debiluchos…
¿Y qué les pasa con la edad?	Con la edad se van agarrando enfermedades. Y a veces se mueren por todos los medicamentos que le dan.

¿Y si no te enfermás?	Te morís por la edad.
¿Y qué pasa?	Porque si es por la edad… porque se va… Es como si fuera una puerta que las bisagras se le quedan duras y después no se puede abrir más. Hasta que uno la rompe, y listo.
¿Y puede haber gente que no se muera?	No. Si no tendrían que ser inmortales, y eso no existe.

Fidel (10; 0):

¿Y si no se enferman y si no tienen ningún accidente? ¿De qué se mueren las personas entonces?	Digamos que el cuerpo humano… por ejemplo, tenemos para vivir el corazón que tiene que latir y digamos que no puede trabajar para toda la vida así, que en un momento nos morimos porque algunos mecanismos del cuerpo humano dejan de funcionar.
¿Y por qué dejan de funcionar?	Porque trabajan por demasiado tiempo.
¿Y entonces qué les pasa?	Empiezan a tener algunos problemas como que con el corazón puede expulsar mal la sangre a todo el cuerpo y eso hace que el cuerpo humano se muera.
¿Eso les pasa a las personas que vivieron mucho tiempo?	Sí, es lo común que eso pueda pasar, que sólo sean las personas grandes…

Causa debida a Dios o alguna entidad sobrenatural

El papel de Dios en los hechos del mundo (ver más adelante el apartado 1.3) es algo que aceptan y mencionan niños de todos los grupos de edad de la muestra. Algunos conciben la existencia *post mortem* como una reunión con Dios y la ocurrencia de diferentes fenómenos dependería de su voluntad. Ahora bien, la muerte como voluntad directa y explícita de Dios es una idea que sólo la pesquisamos a partir de los 8 años. En estos casos, Dios adquiere dos atributos fundamentales, que profundizaremos posteriormente. i) la muerte causada por Dios posee un matiz benévolo que no detectamos en las otras causas invocadas por los niños; ii) Dios tiene la facultad de alterar la legalidad de los campos de conocimiento adquiridos sobre el mundo físico y biológico. Ambos rasgos de esta entidad sobrenatural se aprecian en los ejemplos que siguen.

Nicolás (8; 4):

¿Por qué las cosas que están vivas y las personas se mueren y no viven para	

siempre?	Porque, porque después en muchos años queda muy viejo, casi no se puede mover, le duele todo y ahí Jesús o Dios o María o… ninguno más, puede llevárselo para que no sufra más.
¿Es para que no sufra que se mueren?	Sí, porque si no le duele todo.

Lucía (9; 3):

¿Y los viejos por qué se mueren?	No sé.
¿Qué les pasa que se mueren?	No sé.
¿Y por qué será? ¿A vos que se te ocurre?	Porque Dios le dice que llega la hora de que mueren.
¿Y por eso se mueren?	Si, para mí es eso.
¿Y por qué Dios no los deja vivir para siempre?	Porque sí, es otra cosa de la vida.
¿Y siempre le dice a los viejitos que llegó la hora?	Sí, para mí sí.
¿Y a los nenes?	También.
¿También?	Sí.
¿Y por qué los nenes se mueren?	Y porque Dios quiere así.
Y vos me dijiste que primero se hacen niños, después se hacen preadolescentes, adolescentes, adultos, mayores y después viejitos y después se mueren ¿y lo niños que se mueren? ¿No se hicieron viejitos?	Porque Dios lo quiso así.
¿Porque Dios lo quiso así?	Para mí es eso…

Finalmente, presentamos el conjunto de las causas de muerte humana que analizamos, distribuidas entre los sujetos de la submuestra de niños.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [causas de la muerte humana] en el momento gráfico o verbal: 91,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sesgo particular en la subcategoría *causa moral* (ver en el § 1.4 la Figura 47).

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

Las diferentes categorías de causas de muerte se encuentran presentes en las siguientes edades, de manera disgregada:

	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
causas biológico-materiales	■	■	■	■	■	■
causa por vejez	■	■	■	■	■	■
causa debida a Dios o entidad sobrenatural	■	■	■	■	■	■
causa por peligros, temores o causas clisé	■	■				
causas morales	■	■	■			
causa mental				■	■	■

Figura 36 *– Causas de muerte según edades*

1.2.8 Creencias sobre la universalidad y la inevitabilidad de la muerte

En algunas investigaciones empíricas previas, que expusimos en el capítulo II, se presentan de modo intercambiable las nociones sobre la *universalidad* de la muerte y su *inevitabilidad*. Si bien desde un punto de vista lógico, la aceptación de la inevitabilidad es equivalente a la de la universalidad, las ideas de los niños y sus argumentos para cada noción no son homólogos.

Por un lado, la *universalidad* remite a la población que puede morirse. En el caso de los seres humanos, ella supone que no existe, no existió ni existirá alguien inmortal. Esta es la versión final del pensamiento adulto que, como veremos, no todos los niños asumen con tal radicalidad.

Por otro lado, la *inevitabilidad* es una noción que, en cambio, pone el acento en las acciones tendientes a evitar la muerte. La inevitabilidad, entonces,

es la certeza de que todas las acciones tendientes a evitar la ocurrencia de la muerte son, finalmente, ineficaces.

Se observa que el foco en cada una de estas nociones se dirige a aspectos diferentes de un mismo hecho. En una, se acentúa al conjunto de seres que tarde o temprano morirán. En la otra, se enfatiza la ineficacia de las acciones tendientes a evitar la muerte.

En los sujetos de nuestra muestra, estas dos versiones se encuentran en todas las edades, si bien no siempre resulta fácil distinguir los argumentos que refieren a cada una de ellas, pero no desde la perspectiva lógica que las distingue, sino desde el punto de vista infantil y su modo de expresarlas, por ejemplo. No obstante, creemos que los datos muestran que entre estas nociones existen matices suficientes como para analizarlas de modo separado.

Respecto de las dificultades que señalamos, en algunos casos, como el de Máximo (7; 3), la idea de universalidad de la muerte resulta poco clara porque inicialmente, en la entrevista, niega la posibilidad de que un niño muera. Sin embargo, luego alude a una población que, debido a una de sus propiedades —la juventud— es inmortal.

En este caso parece presentarse un problema semántico y lógico de los argumentos infantiles relativos a la cuantificación —el uso de los términos *todos* y *algunos* no se ajusta a la lógica cuantificacional— y a la comprensión de los términos potenciales utilizados por el entrevistador —v. g., *se puede morir…*—. En efecto, Máximo niega la muerte infantil y unos instantes más adelante, admite que los nenes pueden morirse «si lo pisan o si se quema o si se electrocuta», mostrando que su primera respuesta no refleja una creencia en la imposibilidad de la muerte infantil.

Este no es un caso aislado entre nuestros datos, porque siempre que a los niños de la primera mitad etaria de la muestra se les repreguntó sobre un argumento de inmortalidad, el sentido de la respuesta se modificó en la dirección que señalamos recién —y que podría traducirse, tal vez con alguna distorsión, de la siguiente manera: «los niños son inmortales, excepto que algo les provoque la muerte»—.

En cuanto a los argumentos sobre la *universalidad,* las diferencias capitales que se encuentran entre un niño de 5 y otro de 10 años de edad, refieren a las relaciones establecidas entre conocimientos de origen relativamente independiente. Es así que, los niños de menor edad saben que la muerte finalmente debe ocurrir, pero no disponen de argumentos para fundamentar esa creencia. Luego discutiremos si, inicialmente, esta convicción pertenece al campo de las nociones que construye el sujeto o se trata de una suerte de inculcación debida al contexto, en el sentido en el que los valores suponen una apropiación previa a las nociones sobre las entidades a las que refieren. Por otra parte, los niños de mayor edad muestran una creciente integración de esta idea de universalidad. De este modo, para encontrar razones acerca de la perentoriedad de la muerte en sus argumentaciones utilizan los conocimientos que construyeron sobre el cuerpo y las creencias religiosas.

Respecto de la creencia en la *inevitabilidad,* también se manifiesta en niños de 5 a 10 años de edad, y presenta cuestiones similares a la noción anterior. Las respuestas de los más pequeños de la muestra ofrecen una certeza poco justificada acerca de la ineficacia de las acciones para evitar la muerte. En el caso de Lía (6; 1), la usual problemática infantil sobre la expresión lingüística podría conducirnos, equivocadamente, a creer que admite una posible evitación de la muerte. Así, al preguntarle si puede vivir para siempre una persona que toma los recaudos para evitar las causas de muerte que ella esgrimió, «la enfermedad, por ejemplo», Lía responde que la persona puede vivir para siempre, aunque «no tanto para siempre, pero sí un poquito para siempre». Se observa que, el «para siempre» no tiene el mismo alcance que en el lenguaje adulto y que lo que intenta explicar, finalmente, es que sólo se podrá posponer la muerte, no evitarla eternamente.

Otros niños de su edad suelen reconocer la inevitabilidad, sin poder justificar por qué fracasan las acciones tendientes a vivir eternamente. Cuando ofrecen razones, estas pueden ser de cualquier tipo, sin que se evidencie una comprensión del papel de los factores biológicos. Las razones utilizadas tienen las características de las creencias arbitrarias: «porque sí», «no sé» o «porque va a llegar un día que no pueda más [cuidarse para seguir vivo]». Los niños más

grandes, del mismo modo que en el caso de la universalidad, para legitimar la creencia en la inevitabilidad, apelan a los conocimientos de campos más sistemáticos sobre el cuerpo, el ciclo vital o la religión.

A continuación, presentamos ejemplos de ambas categorías.

Ejemplos de respuestas sobre la universalidad de la muerte

María (5; 0):

[Una nena me dijo] que algunas personas se mueren cuando se hacen viejitas y otras no, que hay algunas personas que no se mueren nunca. ¿Qué te parece? ¿Es verdad eso? ¿O se equivoca?	Me parece que se equivocó, yo tengo toda la razón.
¿Vos tenés toda la razón?	*Sí.*
¿Y cómo es? ¿Las personas se mueren todas? ¿O se mueren algunas?	Todas, si están viejitas.
¿Y si están jóvenes?	No, tiene que esperar.
¿No se pueden morir? ¿Un nene no se puede morir nunca?	No, si todavía son chiquitos y no son viejitos.

Fernando (6; 1):

[...] ¿Y las personas se pueden morir todas o sólo algunas nomás se mueren?	Todas, pero cuando crezcan.
Todas cuando crezcan ¿los nenes no se pueden morir?	Hasta que no crezcan y también se pueden morir si se enferman como mi perro.
¿Ah se pueden morir si son chiquitos?	Si están graves y tienen una enfermedad y se enferma mucho, sí.
¿Si? Si se enferman. Y si una persona se cuida mucho y nunca se enferma ¿puede vivir para siempre?	Si, puede vivir hasta que sea viejo.
¿Y después si se hace viejo? ¿puede seguir viviendo?	No, ahí en algún ratito ya se va a ir al cielo.
¿Siempre, siempre?	Si.
¿No pueden seguir viviendo para siempre?	No.

Máximo (7; 3):

¿Y un nene se puede ir al cielo?	Si está muerto, sí.
¿Y se puede morir un nene?	No, se mueren a los cien años las personas.
¿Y si es nene no?	Si es nene igual, cuando tenga cien años y si es nena también.
¿Pero si es chiquito se puede morir?	No, porque es muy joven.
¿Sólo los viejos se mueren?	Sí, cuando tienen cien años.
¿Y sabés que me dijo un nene una vez?	¿Qué?
Que si tiene un accidente se puede morir un nene. ¿A vos qué te parece, tiene razón ese nene o se equivoca?	Sólo si lo pisan o si se quema o si se electrocuta.

Micaela (8; 9):

Y decime, ¿vos me dijiste que todas las personas se pueden morir?	Sí.
¿Todas, todas?	Sí.
¿No hay ninguna persona que pueda vivir para siempre?	No.
¿Y vos cómo sabés eso? ¿Te lo contaron?	Me lo contaron… Y yo creí. Porque mi papá y mi mamá me lo contaron… Y ellos saben muchos.

Susana (9; 11):

Si una persona es joven, ¿se puede morir?	Sí.
¿Por qué?	Porque está enfermo, lo matan o le pasa algo.
Y si no le pasa nada de eso, tiene que llegar a una edad muy alta…	Sí.
¿Alguna persona puede vivir para siempre?	No.
¿Por qué no?	Porque no puede sobrevivir tantos años.
¿Por qué será? Explicame…	Porque no se pueden cuidar tanto tiempo, de viejitos…
¿Y por qué se mueren?	No sé.
¿Vos conocés a alguien a quien le haya pasado eso?	¿Qué se haya muerto?
Sí.	Mis abuelos.
¿Qué les pasó?	Estaban muy viejitos y entonces se murieron.

Celeste (10; 2). En este caso hay argumentos de universalidad y de inevitabilidad:

¿Y por qué pasa eso? [morirse]	Puede ser por cualquier enfermedad que pase de pronto o puede ser por cualquier otra cosa.
¿Y si no es una enfermedad, por qué otra cosa? ¿Porque vos cómo sabés que sí o sí te vas a morir? Mirá si te cuidás mucho y vivís para siempre…	No podés.
¿Cómo sabés eso?	Porque vas creciendo y ya cuando sos viejo ya no podés hacer casi nada.
Pero si vos sos una persona sana, vos estás bien… inteligente, suponte que comés bien, te cuidás del frío para no enfermarte. ¿Cómo sabés que no vas a vivir para siempre?	Y porque cuando seas grande vas a tener alguna enfermedad.
¿Y si no te enfermás? Vos suponte que no te enfermás nunca, y que no tenés ningún accidente. Estás siempre en tu casa, te cuidás… ¿no puede pasar que vivas para siempre?	No.
¿No? ¿Nunca?	No.
¿Por qué, qué pasa? Por ejemplo, ¿podés vivir mil años?	No.
¿Si te cuidás, no?	No.

Te morís antes…	Sí.
Pero vos me dijiste que no se podía saber cuándo una persona se va a morir; que te pasa.	Puede o no se puede saber…
Ah, también puede. ¿Cómo hacemos para saber?	Porque tal vez estaba en el hospital, y de pronto estando en el hospital se muere.
¿Y vos sabés cuándo te vas a morir?	No.
¿A qué edad no se puede saber?	No.
¿Puede ser que te mueras cuando tenés mil?	Y pero ahí ya estás muerto. No creo que alguien pueda tener más de mil años.
¿No? ¿Por qué no se puede?	Porque no creo que pueda hacer otras cosas esa persona, y tal vez la persona ya está cansada, aunque estuviera bien… ya está muy cansada.
Se pone muy cansada…	Sí.
Aunque esté bien se va cansando.	Sí.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [universalidad de la muerte humana] en el momento gráfico o verbal: 68,3% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Óscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

Ejemplos de respuestas sobre la inevitabilidad de la muerte

Ivo (5; 3):

Y si no les tiran con una pistola ¿las personas	No.

pueden vivir muchísimos años?	
¿No? ¿Por qué? ¿Qué les pasa?	Porque se murió, no sé… no pregunté más.
¿Y qué le pasa a una persona? ¿Puede vivir para siempre?	No.
¿Por qué no?	Y porque no.
¿No se puede vivir para siempre?	No.

Lía (6; 1):

¿Y si no come una galletita del suelo y si se cuida, pude vivir para siempre una persona?	No.
¿Por qué?	Porque no.
¿Y por qué será?	No sé.
¿Qué se te ocurre? Si una persona se cuida y no se enferma, ¿puede vivir para siempre?	No tanto para siempre, pero sí un poquito para siempre.

Sonia (7; 5):

Vos me dijiste que estas personas son las hermanitas y ésta es la mamá de un chico que se murió en el dibujo ¿y estas personas en algún momento se van a morir?	No, porque todavía son jóvenes.
Y cuando sean grandes, grandes, grandes y sean viejitas…	Ahí sí, se pueden morir, pero si alguien los mata o le hacen algo ahí sí se pueden morir.
Y si nadie los mata, ni les hace nada y son viejitos…	Mm… ¿cómo dijiste?
Si son viejitos y nadie les hace nada…	Pueden vivir.
¿Y pueden seguir viviendo?	Sí.
¿Y pueden seguir viviendo para siempre?	No, porque son viejitos. Sólo algunos años, pero ya, si no pueden resistir ahí mueren.

Nicolás (8; 4):

A vos te parece que las personas si se cuidan mucho y no se enferman, ¿pueden vivir para siempre?	No.
¿Por qué no pueden?	Pueden llegar a vivir cien años nada más.
¿Y no pueden vivir millones de años como los ángeles?	No
¿Por qué no se puede?	Porque somos seres vivos que no viven tanto. Va, los elefantes pueden vivir ciento cincuenta años y en cautiverio ochenta
Como sabes ¿eso quién te lo contó?	Mamá, lo buscó en Internet
¿No puede haber personas que vivan para siempre?	No.
¿Por qué? ¿Qué les pasa?	Tal vez puede ser que dentro de millones y millones de años puede ser... bah, para siempre no, mil años más o menos, no, doscientos.
No más…	Porque cada vez algunos vivían hasta diez años, después pasan más tiempo y viven hasta los veinte y después pasó más tiempo hasta los treinta, más tiempo a los cuarenta, cincuenta, setenta, ochenta y ahora como hasta los noventa o cien viven.

¿Y no se puede vivir más?	No.
¿Por qué? ¿Qué pasa?	En muchos años por ahí sí y llega un momento que de tan viejo ya no pueden hacer nada, les duele todo y se mueren, como los animales, igual que todos.
¿Y si no se enferman? ¿Y si se cuidan mucho?	Igual, en algún tiempo puede ser que vivan ciento cuatro años, si se cuidan un montón sí.
Pero más, ¿no?	No. Máximo pueden ser ciento cinco.
Ese es el máximo…	Sí, para mí.

Lucía (9; 3):

Y si una persona no es alcohólica, ni tiene enfermedades, ni le pasa nada porque se cuida mucho, ¿puede vivir para siempre?	No, capaz porque sí o sí se tiene que morir.
¿Sí o sí?	Sí o sí.
¿Por qué?	Sí o sí se tiene que morir, porque así es el transcurso de la vida.
Porque así es el transcurso de la vida… ¿siempre?	Sí.

[…]

Y sabés una cosa… el otro día charlando con una nena ella me dijo que cuando las personas nacían se podían hacer viejitas y si no tenían ninguna enfermedad, ni tomaban alcohol, ni fumaban y se cuidaban mucho, podían poder seguir viviendo para siempre, ¿a vos que te parece? ¿Eso es verdad o no? ¿O se equivoca?	Para mí no es verdad.
¿Para vos no es verdad? ¿Por qué?	Porque así son las cosas de la vida, primero nacés, después… eh… primero estás en la panza, después naces, después te hacés niño, después pre-adolescente, después adolescente, después adulto, después, no… después mayor, después adulto, no, adulto, mayor, y viejito y te vas con Dios.

Jorge (10; 0):

Y decime, ¿hay alguna forma de evitar la muerte?	Sí.
¿Cómo?	Haciendo ejercicio, cuidándote, comiendo bien.
¿Algo más?	Hacerte controles.
Y vos me contaste que el humor también te ayuda a vivir mucho tiempo.	Sí.
Y vos me dijiste que puede ser que si uno se cuida, se hace controles, come bien puede vivir para siempre, ¿vos conoces a alguien que haya vivido para siempre?	La amiga de mi bisabuela.
Y esa persona, ¿puede tener miles de años?	No. Tener miles de años no puede tener nadie.
Pero vos hoy me dijiste que podía vivir para siempre.	Sí, para siempre pero no miles y miles de años.
¿Cuánto es para siempre?	Para siempre podés vivir hasta los ciento

	treinta años.
¿Más no?	Más no.
¿Siempre hay un fin?	Siempre hay un fin, sí.
¿No puede vivir para siempre, siempre, siempre?	No.
¿Vivir, miles y miles y miles de años?	No.
¿Por más que te cuides y que comas bien?	No.
¿Y por qué? ¿Qué pasa?	Porque no podés.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [inevitabilidad de la muerte humana] en el momento gráfico o verbal: 45% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

1.2.9 Muerte reversible e irreversible

La *irreversibilidad* refiere a la comprensión de que no es posible volver al estado vivo una vez que se ha muerto[67]. Como vimos en el capítulo II, la

[67] Más adelante, distinguiremos esta noción de irreversibilidad de otra cercana, pero no equivalente: la *irretornabilidad*, que es la imposibilidad, del cuerpo, la persona o el alma, de

irreversibilidad se ha mostrado como uno de los subcomponentes fundamentales de la comprensión de la muerte, y deviene de una creencia inicial en la reversibilidad.

Para el análisis, distinguimos tres categorías relativas a la creencia o no en la posibilidad de volver a vivir después de la muerte, de las que nos ocuparemos siguiendo este orden: la *reversibilidad*, la *irreversibilidad oscilante* y la *irreversibilidad absoluta* (ver Anexo F). Uno de los primeros datos de interés es que hallamos estos tres tipos de creencias en todos los grupos etarios de nuestra muestra, aunque su sentido no es el mismo en todas las edades, como veremos.

Reversibilidad

Al contrario de lo que podría esperarse al asumir que la irreversibilidad es un subcomponente de la noción adulta de muerte, muchos niños de 9 y 10 años, creen que la reversibilidad es posible. Es decir, no desaparece, con la edad, la creencia en la posibilidad de volver a vivir una vez que se ha muerto, aunque, como mostraremos, lo que vuelve a vivir para un niño de 5 años de edad no es lo mismo que lo que vuelve a la vida para uno de 10.

Lo mismo puede decirse de las otras dos categorías. Tanto la irreversibilidad absoluta como la irreversibilidad oscilante, se encuentran representadas en respuestas de niños de todos grupos etarios de nuestra muestra. ¿Significa esto que gran parte de estos sujetos cree que es posible volver a vivir una vez muerto? ¿La reversibilidad no muestra ningún desarrollo hacia la irreversibilidad? Creemos que la respuesta exige, al menos, las siguientes dos aclaraciones.

---

regresar a su *lugar* de vida previa, al mundo de los vivos o, de manera genérica, a la Tierra, aun admitiendo que la vida se reedita en otro lugar, total o parcialmente. A diferencia de la irreversibilidad —que implica la imposibilidad de volver a vivir en el mundo de los vivos— la irretornabilidad es la imposibilidad de regresar a la Tierra o al mundo de los vivos.

En primer lugar, los niños de 5 y 6 años suelen confundir lo real con lo deseado. El caso de Paula (5; 5), como muchos otros de esta muestra, da cuenta de esta indistinción:

¿Y tu abuela puede volver a vivir?	Sí, algún día…
¿Algún día?	Sí, porque la extraño mucho…

A su vez, en este orden de respuestas, la muerte es un acontecimiento que presenta grados. Una persona muerta puede no estar «del todo» muerta y en esos casos podría volver a vivir, ya que su muerte no fue tan extrema como para impedirlo (Javier, 5; 5):

Si no comes por mucho tiempo, apareces acá, ¿y si te disparan te quedas acá para siempre?	Sí.
¿En el pasto?	Sí, hasta que venga la ambulancia y te agarren y te pongan ahí y te llevan…
¿Y a dónde lo llevan?	Y, al médico, a muchos lados que sean de médicos, que curen.
¿Hospitales?	Sí
¿Y después qué pasa? Lo llevan al médico...	Lo llevan… sobrevive. Acá está la ambulancia.

[…]

Y vos me dijiste que en algún momento a esta persona que se muere la pueden curar y puede volver a vivir…	Sí.
Sabes que un nene me dijo una vez que a la persona que se muere no se la puede curar nunca…	Y… a veces si es muy… si es muy grave no tienen más cosas para curarla, no se cura nunca.
¿Qué pasa si no se cura nunca?	Y, la dejan ahí, no sé qué hacen con ella.

Ambos tipos de indistinción, habilitan la creencia en la *reversibilidad* de los niños de menor edad. Contrariamente, en los mayores, de 8, 9 y 10 años de edad, la reversibilidad sólo se admite apelando a la distinción cuerpo-alma y a la intervención de Dios. En esos casos, ya no sostienen que la persona entera o el cuerpo puedan revivir, sino que es la entidad inmaterial asociada al cuerpo es la que lo hace. De esta manera, los conocimientos biológicos sobre el cuerpo no se contradicen con la creencia en la reversibilidad, mientras esta ocurra en un campo de objetos y fenómenos que no se atienen a la legalidad material de la

biología. En otros términos, la reversibilidad se prolonga en un nuevo terreno diferente del cuerpo y de las leyes que lo regulan.

Es así que la reversibilidad en la que creen los niños mayores es diferente de aquella en la que creen los de 5 a 7 años. En este último caso, es la persona «entera» la que vuelve a la vida, o bien la reunión de las partes escindidas en una operación de la que tiene que participar un alma, o Dios. En el otro, los niños mayores, sólo revive o continúa la vida previa el alma, el espíritu o la persona escindida o transmutada y convertida en ángel.

Por su parte, los niños «monistas materialistas» que niegan la existencia del alma y de cualquier forma de cielo o paraíso *post mortem*, reconocen que la vida después de la muerte puede continuar, pero no a la manera de una reversibilidad, sino como una continuidad de procesos parciales. No es la persona la que vuelve a vivir, sino algunos elementos constitutivos de su cuerpo. La categoría «reversibilidad» nos permitió pesquisar que sólo los sujetos que creen en la dualidad cuerpo-alma, sostienen esta creencia más allá de los 7 u 8 años de edad y que esta idea se mantiene independiente del conocimiento biológico acerca de la existencia del cadáver y la descomposición del cuerpo, como en el caso de Lucía (9; 3) que citamos a continuación.

En síntesis, la reversibilidad en sentido estricto, entendida como la posibilidad de que la persona y todo lo que a ella la compone, vuelva a vivir después de morir, es una creencia rara, que se encuentra sólo en algunos niños de la mitad etaria inferior de nuestra muestra, una idea que, cuando reaparece en los más grandes, lo hace a través de alguna escisión del ser humano (Virginia 7; 1) o de la apelación a un dominio de objetos que no se atienen a las leyes físicas y biológicas (Lucía 9; 3; Silvia 10; 4).

Ejemplos de creencias en la reversibilidad

Javier (5: 5):

¿Esta persona puede volver a vivir? [en referencia a su dibujo]	No sé, si le cosen… tienen que coserla.
Si le cosen…	Sí, duele, va a doler mucho cocerla a una persona.
¿Puede volver a estar viva?	Sí. Si se le sale el corazón y le vuelven a poner el corazón y todo lo que se le salió, puede

	sobrevivir otra vez.

Ana (6; 6):

Contame, ¿cómo será? Si a una persona la pisa un auto, ¿qué pasa?	Se muere.
¿Se muere? Y, ¿qué pasa con la persona que se muere?	Y, se muere y van al doctor.
¿Van al doctor? Y ahí, ¿qué pasa?	Y ahí lo curan, y después lo llevan con su esposo y lo llevan a la casa, lo llevan a la casa porque no puede manejar.
Y, la persona que lo pisa un auto, lo llevan al doctor y ¿el doctor lo cura?	Sí.
¿Y vuelve a vivir esa persona?	Sí.

Virginia (7; 1):

¿Puede volver a vivir?	Sí.
¿Cómo se hace para que vuelva a vivir?	Coso, cuando despiertan el esqueleto va y sabe dónde está la piel de él, la va a buscar y… coso… Vuelve a su casa después.
¿Y cómo hace para despertarse un esqueleto que está muerto?	Siente algo que… que es algo que comió una manzana envenenada y le pasó algo se despierta.
Ah, se despierta… y las personas que están muertas, ¿pueden sentir cosas? ¿Si vos les hablás pueden escucharte?	Sí.
Sí…	Mi tía no podía dormir cuando… cuando se murió el papá de mi primo.

[…]

Y decime una cosa, vos me dijiste que las personas pueden volver a vivir…	Sí.
…que si se juntan el esqueleto con la piel pueden volver a vivir, ¿vos conocés a alguien que se haya muerto y que haya vuelto a vivir?	No.
¿No? ¿Pero puede pasar?	Sí.
Y vos me contaste que Dios se lleva el esqueleto a la morgue y ¿quién saca la piel de las personas que se mueren…	Dios.

Santiago (8; 5):

Y la persona que se muere, ¿puede volver a vivir?	Sí.
¿Cómo?	Eh... Dios la manda hacia abajo, se convierte en un bebé y nace de una panza hasta que se hace de nuevo grande.
Y cuando vuelve a nacer, ¿se acuerda de la vida anterior?	No.

Esa persona, ¿se puede volver a morir?	Sí.
¿Puede volver a nacer?	Sí.
¿Muchas veces así?	Sí.
¿Cuántas veces?	Como millones.

Lucía (9; 3):

Y decime una cosa, las personas que se mueren, ¿pueden volver a vivir?	No.
¿Por qué no?	Sólo si está, solo por ejemplo si está en un médico y la hacen vivir, pero si no, no.
¿Si no, no?	Si no, no.
¿Y la persona se puede morir, y el médico la vuelve a hacer vivir?	Sí.
¿Sí? ¿Eso puede pasar?	Sí. [...].
Una nena una vez con la que hable, me dijo que si el espíritu [del que ya había hablado] volvía y se metía en el cuerpo, la persona podía volver a vivir, ¿a vos que te parece? ¿Será verdad eso?	Sí, pero como abajo de la tierra, en la caja, como no hay comida ni agua, se va a poder volver a morir.
¿Se vuelve a morir?	Sí, porque no hay agua, no hay comida y no hay aire.
¿Y si el cuerpo no está en la caja? ¿Si está afuera y el espíritu vuelve? ¿Qué pasa?	Puede vivir. [...]
¿Puede volver a vivir sin los médicos?	¿Sin los médicos qué?
Porque hoy vos me dijiste que para que una persona pueda volver a vivir tiene que haber un médico que la cure…	Si está en el hospital muerto y vuelve el espíritu, sí puede vivir.
¿Puede vivir? ¿Y si está en su casa?	Y nadie sabe… también.
¿Si vuelve el espíritu puede volver a vivir?	Sí.
¿O sea que las personas pueden volver a vivir?	Sí.
¿Sí? Y sabés que una nena me dijo que no, que eso no era verdad, que las personas cuando se morían no podían volver a vivir nunca, ¿a vos que te parece? ¿Qué es verdad o se equivoca esa nena?	Para mí no, para mí se equivoca.
¿Cómo es? A ver… explicame.	Que cuando viene el espíritu al cuerpo como que toma fuerza y como que… como que vive de nuevo. Para mí es eso.
¿Para vos es así? ¿Y el espíritu de dónde sale?	Del corazón de Dios. [...]
¿Estando en el cielo?	No, no estando en el cielo no pero cuando nace se puede morir el bebé, pero no el espíritu.
No es espíritu, ¿y el espíritu cuando se va al cielo se puede morir ahí?	No.
¿No? ¿Nunca, nunca?	No
¿Vive para siempre?	Sí.
¿Y el cuerpo? ¿Con el cuerpo qué pasa de una persona que se murió?	Se va desintegrando.
¿Se va desintegrando?	Sí.
¿Y si ya se desintegró y el espíritu vuelve?	No puede.

¿No puede? ¿Por qué?	Porque se desintegra el cuerpo, se desintegra los huesos y el espíritu viene y no… hay solo cenizas.

Silvia (10; 4):

Y, ¿puede volver a vivir el cuerpo?	Si el alma vuelve.
Si el alma vuelve sí.	O el espíritu, si el espíritu vuelve sí.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [reversibilidad] en el momento gráfico o verbal: 28,3% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: 5 a 7 años, sin sesgo; 8 a 10 años, todos hijos de padres creyentes o asistentes a escuelas religiosas.

-Diferencias significativas entre sexos: leve predominio de mujeres.

Irreversibilidad oscilante

En contraste con los casos citados, algunos niños alternan entre las creencias de reversibilidad y de irreversibilidad de la muerte o no muestran certeza acerca de la irreversibilidad. En el pensamiento de estos sujetos, distinguimos dos aspectos —no siempre ambos en el mismo niño— que

probablemente contribuyan a su duda sobre la posibilidad de volver a vivir después de muerto. Por un lado, la ausencia de tematización del problema planteado, que se manifiesta a través de expresiones como «nunca lo había pensado» —y que se corresponde, además, con la falta de experiencia directa con la muerte, ya que estos sujetos, precisamente, sólo conocen la muerte humana por relato—. Por otro lado, entre estos niños, especialmente los de 5 a 6 años de edad, es probable hallar una noción de muerte gradual. Dependiendo entonces de cuán muerto esté el muerto —en función, por ejemplo, del tipo de causa—, podrá o no volver a vivir. Es así que estos casos nos muestran, por otra vía, una constatación que señalamos en apartados anteriores: la muerte, para los niños de entre 5 y 6 años, es un acontecimiento difuso, que presenta diferentes grados de intensidad y, consecuentemente, de posibilidad de reversión a la vida.

Ejemplos de irreversibilidad oscilante

Ariel (5; 0):

¿Y pueden volver a vivir? [las personas muertas]	A vivir, no sé.
¿A vos qué te parece?	Que no, que sí, pero yo no sé.
¿Vos crees que sí? ¿Eso te lo contaron alguna vez? ¿Se te ocurrió a vos solo? Y, ¿podrán volver a vivir?	No sé.
¿Qué te parece a vos?	Sí, a mí sí me parece.
¿A vos te parece que sí?	Pero que las que se desmayan si vuelven a…
Las que se desmayan sí. ¿Y las que se mueren con un disparo?	No.
¿Esas no? ¿Por qué no?	Porque el disparo es fuego y el fuego no…
No pueden volver a vivir.	No.
Y, ¿los que se hacen viejitos?	No, tampoco.
[…] Y, ¿si están en el cielo pueden volver a bajar?	No.
Y sabes que un nene con el que hablé, un nene igual que vos, ¿sabés que me contó?	¿Qué?
Que cuando una persona se iba al cielo podía volver a bajar a la tierra y volver a vivir. ¿A vos que te parece? ¿Ese nene tiene razón o está equivocado?	No sé.
¿A vos qué te parece?	No, no me parece… no.
No te parece. ¿Cómo es? A ver… contame vos que sabés.	Eh…Yo sé… cuando se mueren pienso yo.

Beatriz (6; 4):

[Retomo la idea previa de la niña] Y si a la persona nunca le tiran una flecha y no se enferma nunca porque se cuida mucho ¿puede vivir para siempre?	Sí.
¿Sí? ¿Y puede vivir y vivir, y vivir y no morirse nunca?	Si se vuelve viejo, bah, si se pone viejo, más viejo que nunca pudo, ahí se puede morir.
¿Pero si es viejito y no le tiraron ninguna flecha?	Ahí puede re-sobrevivir.
¿Y puede vivir para siempre?	Para siempre, siempre, siempre no.
¿Por qué no?	Porque…
¿Qué le pasa?	Se murió, para siempre, siempre… bah, pero si le entra el alma de nuevo ahí puede re-sobrevivir.
¿Cuándo puede sobrevivir? ¿si entra el alma otra vez al cuerpo?	Sí.

Leandro (7; 5):

¿Quién es lo salvan? ¿Los médicos? ¿En el hospital?	Sí, si lo llevan rápido.
Y si no lo salvan y lo entierran porque ya se murió ¿puede volver a vivir?	No.
¿Por qué no?	Porque si no lo salvan, vuelve a ser esa cosa, puede morir y no puede vivir más porque el cielo no... no dejan salir a las personas que todavía no están bien.
¿El cielo no deja salir a las personas? Pero en el cielo ¿hay personas?	Sí, las que se mueren.
Pero vos me dijiste que había espíritus nada más…	Espíritus de las personas que se mueren.
¿Y en el cielo no las dejan salir?	No, porque si no se está recuperando no le dejan salir
Y si a la persona que se murió la llevamos al hospital ¿la pueden curar y hacerla volver a vivir?	Sí.

Julieta (8; 9):

Y sabés que una nena con la que charlaba, me decía que algunas personas que se morían podían volver a vivir, ¿a vos qué te parece, esa nena se equivoca o tiene razón?	Para mí, más o menos. Porque unas personas pueden vivir, están así, pueden abrir los ojos y después como que están en… como que están en el hospital, ya mueren y después la cosita hace una montaña y todavía vive.
¿El electrocardiograma?	Sí, el que sube, sube, sube y si está en línea es porque ya no vivís.
Pero lo que me decía esa nena es que la persona podía estar muerta, podía aparecer una línea y después podía volver a vivir otra vez…	Sí, por eso. Así, en línea y después en un momento hace tic, tic, tic, hace así y puede vivir.
¿O sea que las personas pueden volver a	Sí. Más o menos, unas no pueden y otras sí.

vivir una vez que se murieron?	
¿Y por qué unas sí y otras no?	Una sí porque puede ser que lo que la enfermedad o lo demás. Lo demás puede ser que, que, que no puede vivir porque si no… ¿por dónde íbamos? Porque si no, no puede vivir, porque unas veces puede vivir porque la enfermedad es menos, antes era más arriba y ahora se está haciendo más abajo y después puede vivir, porque en una parte ya se curó y puede vivir. En otras estaba tranquilito hasta que sube, muy sube y después no puede vivir.
Y contame, si la persona se muere…	Sí.
Y no vuelve a vivir…	Sí.
¿Qué pasa con esa persona?	La entierran en un cajón, la entierran abajo de la tierra en un cementerio. […]
Y la persona que está enterrada, ¿no puede vivir otra vez?	No, no puede. Porque ya tiene gusanos, cucarachas y después le comen todas las partes, los huesos no, pero la carne ya la comen.

Leonardo (9; 6)

Y una persona que se murió, ¿puede volver a vivir?	Por ahí sí.
¿Cómo sería eso?	Habitando otro cuerpo.
¿Y con el mismo que tenía?	¿Con el mismo cuerpo?
Sí.	No.
¿Ese ya no lo puede usar?	No
¿Por qué?	Porque ese ya… eh… se descompuso…
Y el cuerpo ese, ¿no puede volver a vivir antes de que se descomponga?	Recién empecé a pensar que por ahí cuando se hacen polvo se regenera otro cuerpo.
A ver, contame cómo es eso que pensaste.	Se regenera otro cuerpo parecido.
¿Cómo pasa eso?	No sé.

Flavio (10; 5):

Y decime, vos recién me contabas este caso de esta persona que no respiraba, pero después le hicieron algo en el pecho, cómo me estabas contando recién, y empezó a respirar. ¿Esa persona estaba muerta y después volvió a vivir?	No sé.
¿Qué es lo que le habrá pasado?	Yo creo que sí, no sé.
¿Que sí?	Y sí...
¿Y una persona se puede morir y volver a vivir?	Creo. Por lo visto. Tal vez está 99, 9 muerto y 0,01 vivo, y con ese poquito tal vez pueda volver al 100%.
¿Y si llega a morirse al 100%? ¿Podrá volver a vivir?	No sé, I don´t know.
¿A vos qué te parece?	No sé.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [irreversibilidad oscilante] en el momento gráfico o verbal: 33,3% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	5; 0	María	5; 0	Soledad	5; 0	Paula	5; 5	Juliana	5; 7	Lía	6; 1	Beatriz	6; 4	Ofelia	6; 5	Ana	6; 6	Sofía	6; 6	Virginia	7; 1	Sonia	7; 5	Alicia	7; 8	Cristina	7; 9	Martina	7; 11	Sara	8; 2
Natalia	8; 3	Julieta	8; 9	Marta	8; 9	Micaela	8; 9	Lucía	9; 3	Juana	9; 3	Cecilia	9; 4	Angélica	9; 7	Susana	9; 11	Celeste	10; 2	Amelia	10; 3	Silvia	10; 4	Gimena	10; 6	Eleonora	10; 9				

Ariel	5; 0	Pablo	5; 0	Mariano	5; 1	Ivo	5; 3	Javier	5; 5	Manuel	6; 0	Fernando	6; 1	Fabricio	6; 2	Diego	6; 3	Miguel	6; 4	Máximo	7; 3	Leandro	7; 5	Federico	7; 11	Ignacio	7; 11	José	7; 11	Juan	8; 2
Germán	8; 2	Nicolás	8; 4	Santiago	8; 5	Oscar	8; 7	Guillermo	9; 5	Carlos	9; 6	Leonardo	9; 6	Felipe	9; 7	Joaquín	9; 11	Jorge	10; 0	Astor	10; 1	Flavio	10; 5	Fidel	10; 12	Gabriel	10; 12				

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: Todos niños de padres creyentes o asistentes a colegios religiosos.

-Diferencias significativas entre sexos: leve predominio de mujeres.

Irreversibilidad absoluta

Finalmente, algunos niños niegan la reversibilidad sin ningún tipo de dudas. Estas respuestas, que clasificamos como *irreversibilidad absoluta*, se distribuyen en niños de 5 a 10 años de la muestra, con y sin experiencias con la muerte humana. En un primer grupo de 5 a 6 años de edad, la irreversibilidad la afirman con total seguridad. Sin embargo, las justificaciones que ellos presentan son de diferente orden, poseen siempre la marca de algo que lo impide: Dios, la tierra que está arriba de la tumba y obstaculiza la salida o cualquier otro elemento que utilizan como justificación de una certeza que parece anterior al conocimiento de las razones de la irreversibilidad. En sentido estricto, en estos niños más pequeños, la irreversibilidad se confunde con la irretornabilidad, ya que su certidumbre es que la persona muerta no puede bajar del cielo, salir de la tumba, o escaparse del lugar en el que está, sin que en ese argumento existan

indicadores claros de cesación de funciones orgánicas. Cuando los niños creen que es imposible volver a vivir porque ciertos obstáculos como el cajón o el estar encerrado en el cementerio se lo impiden, dan cuenta de que el muerto mantiene ciertas capacidades motrices y volitivas que, por motivos externos, se frustran en el intento de «regresarlo» a la vida. Vemos entonces que, en estos niños que admiten la irreversibilidad, distinguimos una indiferenciación entre volver a vivir y regresar a un lugar. Así, cuando ellos niegan el retorno a la vida, niegan, en verdad, la posibilidad de regresar en términos espaciales.

Progresivamente, desde los 7 u 8 años de edad, los niños diferencian la irreversibilidad espacial de aquella que refiere estrictamente a la posibilidad de recobrar capacidades vitales y a admitir que ninguna de las dos es posible luego de la muerte. Esta distinción se prolonga en dos entidades: el alma y el cuerpo. De este modo, la irreversibilidad la aplican al cuerpo, mientras que piensan que el alma u otra entidad desdoblada, es capaz de volver a vivir o, aún, de regresar a la tierra en forma de espectro (ver abajo, Nicolás 8; 4). Con este desdoblamiento emergen también nuevas justificaciones de la irreversibilidad. Si en los niños más pequeños cualquier situación es suficiente para dar cuenta de la imposibilidad de regresar, en este momento más avanzado del desarrollo son los conocimientos sobre el cuerpo los que ellos utilizan para explicar por qué no se puede volver a vivir. En la idea del alma, por su parte, reencontramos elementos de reversibilidad y retornabilidad que quedaron fuera del alcance de los conocimientos biológicos de los sujetos y que se inscriben en el terreno de las creencias ideológicas, sugeridas por el contexto.

Por otra parte, los niños que no admiten la existencia de un alma o entidad asociada al cuerpo, presentan una creencia en la irreversibilidad referida exclusivamente al campo biológico, por lo que en estos casos no se observa una prolongación de la reversibilidad aplicada a alguna sustancia distinta del cuerpo. No obstante, ellos piensan en *continuidades* en el cuerpo muerto, también fundadas en ideas biológicas, de corte materialista (ver Juana 9; 3).

Ejemplos de irreversibilidad absoluta

Mariano (5; 1):

Se mueren las personas… ¿Y qué personas se mueren?	Los abuelos míos se murieron.
¿Sí? ¿Y qué les pasó?	Tenían una enfermedad.
¿Tenían una enfermedad? ¿Y ahora dónde están?	En la tumba.
¿Y pueden volver a vivir?	No, porque no pueden hacer fuerza para volver a salir.

Manuel (6; 0):

¿Y después que pasa? ¿Puede volver a vivir?	No.
¿No? ¿Por qué no se puede?	Porque si se queda ahí como si alguien lo hubiera atrapado, alguien se lo hubiera llevado en el agua para comerlo, o así.
Ah… ¿Nunca, nunca puede volver a vivir?	No.

Máximo (7; 3):

Y decime una cosa, las personas que se van al cielo y que se hacen angelitos ¿pueden volver a la tierra y vivir?	No, te dije.
¿Nunca, nunca?	Nunca, nunca, nunca, jamás.
Sabés que un nene con el que hablé, igual que vos, me dijo que sí, que podían volver a vivir ¿a vos qué te parece?, ¿ese nene tiene razón o se equivoca?	Se equivoca, no pueden volver a la tierra los que están muertos.
Claro…	Lo está diciendo porque en la tele aparecen también *zombies*, pero no existen.
¿No existen?	Sí, se equivoca.
¿La tele se equivoca?	Sí.

Nicolás (8; 4):

¿Está vivo o no está vivo?	En el cielo está vivo.
¿En el cielo está vivo?	Sí.
¿Y en la Tierra?	No. Va, en el cielo está, el cuerpo en la tierra, el resto, la cáscara.
¿La cáscara es?	Sí.
¿Y qué pasa con lo del suelo, lo que está en la Tierra?	Se pudre.
¿Puede volver a vivir alguien que se murió?	No, sólo en las películas, los zombis.
¿Y en la vida real?	No.
¿Nunca, nunca?	No.
¿Y el alma que se va al cielo no puede volver a meterse en el cuerpo de una persona?	No.
¿Nunca?	No.
¿Y por qué no puede pasar eso?	Porque… porque Jesús no lo deja y ya no quiere, porque está en una vida mejor.
Sabes que también el otro día, charlando con un nene como vos, me decía que algunas personas sí pueden volver a vivir una vez que se murieron, ¿se equivocará o tendrá razón ese nene?	Se equivoca.
A ver, contame cómo es…	Es que si una persona se muere ya se va al cielo

	y no puede volver a vivir. Porque está vivo, pero en el cielo. Es una luz y ya no vuelve. También dicen que… que puede ser que el alma pueda volver porque hay unas cositas que salen en las fotos sólo que se llaman orbes y son unos circuitos blancos que dicen que son el alma de algunas personas, y en algunas fotos salen. Por ahí vuelve el alma, tal vez.
¿En fotos de la Tierra?	Sí.
Se ven esas manchas blancas qué son…	Orbes.
¿Y eso qué sería? ¿Que el alma vino a la Tierra?	Sí, que vino a visitarte.
¿Pueden volver?	El alma puede ser, el cuerpo no.

Juana (9; 3)

Y la persona esa que se murió, que la enterraron, ¿puede volver a vivir?	No, porque cuando vos te morís, ya te morís. Es el fin de tu vida… puf…
¿Y qué pasa? ¿A dónde te vas?	A ninguna parte.
¿A ninguna parte?	No, te morís, te desenchufás.
¿Te desenchufás?	Ja, ja, sí.
¿Y el pelo y las uñas, que me dijiste que seguían vivas, hasta cuándo siguen así? ¿Para siempre?	Sí, hasta que se desintegra todo el cuerpo y sólo quede el esqueleto.
¿Y cuándo queda el esqueleto?	Cuando queda el esqueleto las uñas ya se desintegran, y todo… porque sólo quedan los huesos. Y las uñas y los pelos están agarrados de la piel.
¿Esto que vos me contás, a quién le pasa?	A los muertos.
¿Y esas ideas y pensamientos de la gente pueden volver a funcionar en otro lado?	No, porque son propios. Y entonces, como son propios, no pueden ir a otro lado.
Son propios.	Ajá.
Y contame, esos pensamientos, antes de nacer, ¿dónde estaban?	En ninguna parte, porque los vas desenrollando vos.
¿No estaban antes en algún lado?	No.
¿Y de dónde salieron?	De la mente. […]
Y vos me habías dicho que a los muertos les seguía creciendo el pelo, las uñas…	Sí, porque esos son objetos independientes de un ser humano.
¿Son independientes de un ser humano?	Ajá. Te crecen como si fueran tuyos, porque después le podés hacer cualquier cosa al pelo, pero ellos siguen viviendo después cuando te morís.

Gimena (10; 6)

¿Y no puede volver a vivir?	No.
¿No? ¿Vos sabés que una nena con la que hablé una vez me dijo que, si una persona se moría y la llevaban al médico, podía volver a vivir? ¿A vos qué te parece, esta nena tiene	Sí, depende.

razón o se equivocó?	
A ver…	Depende de qué situación sea, si tiene, no sé, una enfermedad y es muy grave lo llevan al hospital y no sé. Puede ser que viva o puede ser que no.
¿Y nosotros cómo nos damos cuenta si una persona está muerta?	Eh... No sabría muy bien. Nos damos cuenta porque no respira, eh… no se mueve, y no sé.
¿Y puede mirar una persona que está muerta?	No.
¿Y escuchar si le hablamos?	Tampoco.
¿Nada puede hacer? ¿Hay algo que puede hacer?	No.
¿Y qué pasa cuando la gente se muere?	La llevan al cementerio.
¿Y después?	Es una cuestión religiosa porque hay algunos que creen en Dios y después se van al cielo, otros que no, no sé.
¿Vos creés o no?	No.
¿No creés? ¿Y para vos cómo es? ¿Los llevan al cementerio y después qué pasa?	Nada.
¿Queda ahí?	Sí.
¿Y viste que hay gente que cree en Dios y dice que se va al cielo?	Sí.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [irreversibilidad absoluta] en el momento gráfico o verbal: 68,3% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: mayoritariamente creencias contradictorias.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

1.3 Nociones acerca del después de la muerte

La dimensión D, «Nociones acerca del después de la muerte y de las propiedades del muerto», nos permitió obtener datos sobre las ideas infantiles acerca de lo que sucede después de que acontece el «instante de la muerte». Siguiendo la distinción realizada en el capítulo I (ver allí el § 5), entre un momento que atiende a las razones infantiles de ocurrencia de la muerte (M_{RO}) y un segundo momento referido al después de la muerte (M_{DM}), los conocimientos de los niños que aquí presentamos abordan el segundo tema.

En efecto, nos ocuparemos aquí de sistematizar las nociones infantiles sobre a la retornabilidad de los muertos, el cadáver y diversas formas de continuidades y subsistencias *post mortem*, así como los espacios de la muerte y las creencias relacionadas con Dios.

1.3.1 Retornabilidad e irretornabilidad

A diferencia de las creencias revisadas en el punto anterior, sobre la reversibilidad e irreversibilidad de los muertos —en sus dos formas, absoluta y oscilante—, aquí, analizamos las ideas infantiles sobre la posibilidad o imposibilidad de regresión de los muertos, pero no en términos de funcionamiento vital, sino desde un aspecto exclusivamente topológico. Una de las categorías que establecimos sobre este tema es la *retornabilidad* (ver Anexo F), y abarca todos los argumentos de los niños que dan cuenta de la posibilidad del regreso del muerto, desde el lugar al que se fue luego de morir, hacia el espacio que habitaba en vida o el mundo de los vivos. Esta idea de regresión no necesariamente implica la readquisición de los procesos vitales. Asimismo, mientras que la reversibilidad y la irreversibilidad apuntan a la versión infantil de un atributo de la muerte como noción general, la retornabilidad y su contrapartida, la irretornabilidad refieren a algún desplazamiento que podría o no realizar el muerto.

A través de la categoría inversa, la *irretornabilidad*, identificamos los argumentos de los niños que niegan la posibilidad de un regreso espacial semejante. La creencia en la imposibilidad de que el muerto o la entidad asociada al cuerpo —alma, espíritu, etc.—, regresen a la Tierra o a los espacios de habitación cotidianos, no necesariamente se corresponde con la irreversibilidad o con la reversibilidad antes mencionada.

A continuación, presentamos ejemplos de ambas creencias sobre el retorno de los muertos, tratando de mostrar hasta qué punto son independientes de las creencias en las diferentes formas de continuidad o discontinuidad de la vida, luego de la muerte.

Retornabilidad

Si nos atenemos a las respuestas en las que los niños dan cuenta de una creencia en el regreso espacial del muerto «entero», sin discriminación de una entidad asociada o parte —alma o el espíritu—, los casos de retornabilidad son casi inexistentes en nuestra muestra. Sólo dos sujetos de 5 años de edad presentaron argumentos de este tipo, el que se reconoce en la siguiente cita:

Javier (5; 5):

¿Y qué hace esa persona?	Eh… nada. Hasta… se queda ahí hasta que se vaya al cielo.
Ah, ¿se va al cielo? Porque vos me habías dicho que sólo los que no comían se iban al cielo	Y… pero cuando no se puede curar, sigue, sigue y no se llega a curar, se va al cielo.
¿Del cielo puede volver?	Y… no sé, si un avión la baja al tipo, sí.
¿Y si no, no?	Sí, sino la baja… si está un poco viva, sale rodando por la nube, se cae.
¿Se cae? Y ¿para dónde se cae? ¿Se cae para la tierra?	Al césped, si hay agua se cae al agua.
Y después ¿vuelve a vivir cuando se cae?	No.
La persona cuando se va al cielo ¿come?	No, si no tiene comida.
¿Puede jugar?	Y, no.
¿Por qué no?	Porque está muerta.
¿Y no puede jugar? ¿Qué puede hacer?	Nada, esperar. Tiene que esperar hasta que la bajen y hagan algo con la persona.
¿Espera hasta que la bajen?	Sí.
¿Y cuando la bajan que hacen?	Y, esperan… y hacen algo para curarla.
Y una vez que la curan ¿vuelve vivir?	Sí. La llevan a la casa.

Si en cambio nos referimos a las respuestas de retornabilidad en las que lo que regresa en términos espaciales es el alma o el espíritu, las respuestas de este tipo las pesquisamos en niños de todas las edades de la muestra, aunque también en poca cantidad.

Estos datos indicarían que la irretornabilidad es una idea temprana en el desarrollo. En efecto, casi la totalidad de los niños acepta que los muertos «enteros», sus partes o sus almas, no pueden regresar a la Tierra, a sus casas previas o a la vida cotidiana de los vivos.

En síntesis, pocos niños de más de 5 años de edad admiten un tipo de retornabilidad de la persona, el alma o el espíritu, mientras que el resto niega rotundamente la posibilidad de un regreso.

Respecto de los conocimientos y experiencias con la muerte de estos niños, fueron varios: detectamos sujetos con vivencias directas sobre este tema, otros que accedieron a información relatada y algunos que no contaban con ninguna referencia cercana. Por lo tanto, no es posible vincular la idea de retornabilidad con el nivel de conocimientos prácticas sociales infantiles.

Las consecuencias teóricas de constatar la casi inexistencia de creencias en la retornabilidad del muerto, son importantes, y nos ocuparemos de ello en el próximo capítulo. A continuación, citamos dos fragmentos en los que se manifiesta la idea de retornabilidad del alma, en niños del extremo etario superior:

Jorge (10; 0):

No sé, ¿a vos que te parece?	Para mí los ángeles son almas que se fueron para arriba y que se convirtieron en ángeles.
Se convirtieron en ángeles.	Sí.
¿Y qué hacen los ángeles?	Hay ángeles malos y ángeles bueno, hay algunos ángeles que ayudan a las personas y otros ángeles malos que las castigan.
¿Y cómo hacen para ayudar o castigar a las personas los ángeles si están en el cielo y las personas están en la Tierra?	Cuando duermen las pueden ayudar.
¿Y cómo hacen, bajan a la Tierra?	No.
¿Bajan a la vida real?	Sí, bajan.
¿O sea que las personas muertas pueden volver a la vida real?	Pueden, pero siendo ángeles.

¿Y vos viste alguna vez un ángel en la Tierra?	No.
¿Cómo sabes que eso es así?	No sé, pero para mí los ángeles son almas, sí.

Fidel (10; 12):

¿Y puede bajar y estar con las personas? [el alma que representó en su dibujo].	Sí, pero las personas no la verían.
¿No la verían?	Al alma.
¿Por qué no?	Porque diríamos que es invisible.
Ah, es invisible.	El alma. El alma puede ver a las personas, pero las personas no pueden ver el alma.
¿Y eso? [señalando parte de su dibujo].	Eh…
¿Qué es?	Un nene.
¿Y dónde está?	En otra nube.
¿Y qué le pasó a ese nene?	No, digamos que el nene tenía, bueno, allá quedó la mamá…
¿Y está vivo o está muerto?	No. Es el alma esto. El cuerpo está muerto y el alma está ahí.
¿Cómo está?	Viva.
¿Viva?	Sí.
¿Las dos almas están vivas? [ver dibujo].	Sí.
¿Y están contentas o están tristes ahí?	Digamos contentas.
¿Y morirse es algo lindo o algo feo?	Algo feo.
¿Por qué?	Porque en la tierra los que todavía viven no lo van a ver más. y si vuelve no lo ven.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [retornabilidad] en el momento gráfico o verbal: 25% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Óscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: retornabilidad de la persona entera, sólo a los 5 años; retornabilidad del alma o entidad disociada del cuerpo, 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: hijos de padres creyentes o asistentes a escuelas religiosas.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

Irretornabilidad

Los niños de la muestra, desde los 5 años de edad en adelante, están mayoritariamente convencidos de que ni la persona, ni el cuerpo, ni el alma, regresan al mundo de los vivos. Estas respuestas de irretornabilidad duplican en número a las de retornabilidad (la proporción neta es de 28 a 13). Esto no significa que esos niños acepten la continuidad de la vida en el alma, o el regreso a la vida, como posteriormente.

Estas ideas de irretornabilidad tienen siempre la característica de referir a obstáculos por los cuales ese retorno al lugar de los vivos es impracticable. En todos esos niños, subyace la idea general de una imposibilidad que no parece fundar su certeza en las razones que invocan para justificarla. Por el contrario, ellos esgrimen razones contingentes y su variación dentro de una misma entrevista da cuenta de que la sólida creencia en la irretornabilidad tiene sus fuentes en algo diferente a lo que el niño ofrece como justificación de la imposibilidad. Es decir, los argumentos ofrecidos por el niño son contingentes, y no expresan los verdaderos motivos de la certeza de la irretornabilidad.

Es interesante notar que los niños de aproximadamente 10 años de edad, llegan a dudar de su creencia en que una vez muerta la persona, el cuerpo o el alma, no regresa al universo de los vivos al intentar coordinar e integrar diferentes conocimientos. En el caso de Jorge (10; 0, ver abajo), se puede observar de qué manera ensaya una respuesta hipotética sobre el retorno del alma, que, no obstante, lo conduce a reafirmar su creencia de partida en la irretornabilidad.

Respecto de los conocimientos y de las experiencias de los niños con la muerte, se vuelve a encontrar la misma dispersión que en el grupo anterior, ya que estas respuestas se encuentran en protocolos de sujetos que tuvieron

vivencias directas, otros que accedieron a información relatada y algunos que no contaban con ninguna referencia cercana, por lo que tampoco es posible asociar esta categoría con este nivel de las prácticas sociales.

Ivo (5; 3):

¿Dónde se queda la persona que está muerta? ¿Se va a algún lado?	No, se queda ahí siempre, porque está muerto.
¿Se queda ahí siempre?	Sí, porque está muerto.
¿No se va a ningún lado?	No.
¿Y no puede volver a vivir?	No.
¿Nunca, nunca?	No.

Fabricio (6; 2):

¿Y cuándo se mueren, qué pasa?	Lo meten en una caja, digo en un cajón, y después van a un lugar que está lleno de cruces.
¿Y ahí?	Y ahí lo ponen, vienen todas las personas, y lo entierran.
Ah, lo meten en la tierra. ¿Y después qué pasa?	Después se queda ahí toda la vida, y después se va al cielo.
¿Y los que se van al cielo pueden volver?	No, nunca, nunca, nunca. Hasta que se acaban todas las personas, queda una, y hacen muerte.

Leandro (7; 5):

¿Cómo es eso?	Yo estoy muerto y estoy en mi tumba pero los ángeles se llevan el espíritu.
¿Y qué queda en el suelo?	Y queda... y quedo yo así.
¿La persona queda ahí?	Sí.
¿Y la persona esa puede volver a vivir?	Por lo menos si casi se muere, lo llevan al hospital y el espíritu, si lo salva vuelve, vuelve en vez de irse al cielo.
¿Y a dónde vuelve?	Al... el espíritu vuelve a mí, así.
¿Vuelve a la persona?	Sí.
Si se muere ¿puede volver a vivir entonces?	Sí, pero si lo salvan.
¿Quiénes lo salvan? ¿Los médicos? ¿En el hospital?	Sí, si lo llevan rápido.
Y si no lo salvan y lo entierran porque ya se murió ¿puede volver a vivir?	No.
¿Por qué no?	Porque si no lo salvan, vuelve a ser esa cosa, puede morir y no puede vivir más porque el cielo no... no dejan salir a las personas que todavía no están bien.
¿El cielo no deja salir a las personas? Pero en el cielo ¿hay personas?	Sí, las que se mueren.
Pero vos me dijiste que había espíritus nada más…	Espíritus de las personas que se mueren.
¿Y en el cielo no las dejan salir?	No, porque si no se está recuperando no le dejan salir

Micaela (8; 9):

¿Y nosotros podemos llegar hasta el cielo con un avión y ver a los fantasmas?	No, porque son invisibles.
Son invisibles… Y decime, las personas que se mueren, ¿pueden volver a la Tierra, pueden bajar?	No. Los fantasmas no.
¿Los fantasmas no pueden bajar?	No, porque se quedan ahí. Aunque quisieran bajar de la nube, no pueden.
Y lo que se queda enterrado, ¿qué es?	El cuerpo. Los huesos, la mente y todo eso.
¿La mente también queda enterrada?	Sí.

Guillermo (9; 5):

Y sabes que el otro día estaba charlando con un nene como vos que me contaba que el espíritu sí puede volver a vivir ¿a vos que te parce? ¿ese nene tiene razón o se equivoca?	Se equivoca.
¿Por qué?	Porque el espíritu es de una persona, y ese espíritu, si la persona se muere, queda en el cielo ahí siempre y no puede volver a nacer porque los espíritus no nacen.

Jorge (10; 0):

Y decime, las persona que se mueren, ¿pueden volver a la Tierra? ¿O a la vida real? Como me dijiste vos…	No, no puede.
¿Nunca, nunca?	Nunca.
¿Por qué?	Porque las personas ya están muertas, el alma ya está arriba y no pueden.
¿Y el alma no puede bajar?	No, no.
¿Por qué? ¿Por qué no se puede eso?	Bah, si se puede, pero es muy raro que baje.
A vos te parece que se puede…	Y aparte, aunque baje se va a morir de vuelta porque ya está enterrado y con la tapa adentro, porque hacen un pozo bien hondo, lo meten en un ataúd, lo llenan de arena y le ponen el otro ataúd arriba, que sería tipo de mármol, y ahí, ¿cómo puede pasar el alma por ahí?
No sé. ¿No puede pasar?	No.
¿Y si a la persona no la entierran?	¿Cómo? No te entiendo.
Se muere y no la entierran…	Y no la entierran.
No la ponen en un ataúd.	No y, ¿dónde lo pueden poner?
Se queda en una cama, por ejemplo.	Pero si se queda en una cama, en tres años de su muerte ya va a ser puro huesos.
Puro huesos.	Sí.
¿Y el alma si baja?	No puede.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [irretornabilidad] en el momento gráfico o verbal: 31,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: todos los niños pertenecientes a familias creyentes, o contradictorias; los pocos niños de familias ateas, asistentes a escuelas religiosas.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

1.3.2 El cadáver

Las descripciones, conocimientos o referencias al cuerpo humano muerto son numerosas y se hallan en niños de todas las edades (ver tabla al final del apartado), pero no todos lo denominan «cadáver». Respecto del conocimiento sobre el cuerpo muerto muestra un desarrollo análogo al que antes establecimos acerca del cuerpo vivo. Inicialmente, los niños de 5 a 7 años de edad, aproximadamente, asimilan el término «cadáver» a una porción de la persona total. Para la mayoría de ellos, esa parte es el esqueleto o los huesos, «sin la piel». En algunos pocos casos, la parte denominada cadáver es el espíritu que se va al cielo (Soledad 5; 0), pero, igualmente, es una parte de la persona, nunca la persona «entera». Aquellos que no utilizan el término cadáver, pero de

todos modos se refieren al cuerpo humano muerto, también lo identifican con el esqueleto o los huesos sueltos, sin su envoltura. En estas ideas detectamos que, desde el momento mismo en que la persona muere, los niños realizan una equivalencia inmediata entre el cuerpo muerto y una parte escindida, sin que evidencien la comprensión de un proceso gradual de transformaciones orgánicas.

De manera contrastante, a partir de los 8 años de edad, aproximadamente, los niños sugieren dos procesos que caracterizan al cadáver y que son aparentemente inobservables en edades anteriores, aun para aquellos que tuvieron experiencias directas con la muerte humana y asistieron a cementerios. i) En primer lugar, los sujetos refieren a la putrefacción, descomposición o desintegración progresiva del cuerpo. Se trata de un proceso que da cuenta de la integración de sus ideas acerca del cuerpo muerto con los conocimientos sobre el ciclo de la vida, como la digestión de un cuerpo por otros organismos. En algunos casos, esa descomposición implica la comprensión de la continuidad de la vida en el seno de la muerte, puesto que las bacterias y otras partículas del cuerpo humano continúan con vida, luego del fallecimiento (Flavio; 10; 5). En suma, a partir de esta edad se comienza a evidenciar la comprensión de una transformación que ocurre en el cuerpo muerto, en términos de modificaciones graduales, en lugar de pensarlo por saltos entre cuadros estáticos. ii) En segundo término, desde esta edad es probable hallar alusiones infantiles a la cremación y al ritual del entierro, dos prácticas con el cuerpo frecuentes en nuestra cultura. Ya habíamos señalado que la cremación es un observable de los niños de más de 8 años de nuestra muestra. Respecto del entierro, si bien desde los 5 años de edad los pequeños mencionan a las tumbas y a los cuerpos enterrados, carecen de una comprensión de las vías por las cuales los muertos o sus partes llegan a esos lugares. En cambio, luego de los 8 años es posible rastrear ideas mucho más claras acerca del *ritual* social del entierro, lo cual contrasta con los argumentos menos elaborados que indican que la persona muerta «se va a la tierra» o «queda en la tumba» una vez muerto, sin más.

Es así que, aunque las menciones y descripciones del cuerpo muerto se pesquisan en todas las edades, constatamos una tendencia hacia la comprensión de las razones de la desintegración, que se coordinan paulatinamente con los conocimientos biológicos. La desintegración resulta, entonces, de un proceso biológico de digestión y putrefacción diferente del que caracteriza a las fragmentaciones del cuerpo señaladas por los niños más pequeños de la muestra, debidas a la ruptura o a la falta de una piel que cohesione a los huesos.

Soledad (5; 0):

¿Y cómo hará una persona para irse al cielo?	No sé... la entierran en el cementerio.
¿Pero cómo se va al cielo si lo entierran?	No sé. Deja la piel ahí y se va al cielo.
¿Y qué es lo que se va al cielo?	El cadáver.
¿Y la piel se queda...?	Sí, como mi tío C. que dejó la piel en una caja y el cadáver está en el cielo. […]
Viste que vos me dijiste que la piel queda en una caja.	Algunas no, pero mi tío C. sí.
Ah, ¿y a algunas qué les pasa?	Cuando la entierran en el cementerio, el cadáver es el espíritu. Y se va al cielo, allá. Y la piel se queda abajo de la tierra.
¿Y el cadáver cómo es?	Huesos.
¿Qué hace el cadáver?	Nos ayuda a moverse.
¿Y la piel sin el cadáver no se mueve?	No. […]
¿Y el cadáver cómo hace para irse al cielo si lo enterraron?	No, no sale, porque yo ya te dije que, si a uno lo entierran, el cadáver no sale porque ya está muerto.
¿Entonces no se puede ir al cielo?	No... Sí... No... Entierran la piel... No, primero sacan la piel, me parece que la carne... no sé. Sacan la piel, dejan el cadáver y otro espíritu que está en el cielo baja, y lo sube.
Ah, otro espíritu baja y lo sube.	Y los dos espíritus lo suben al cadáver, porque el cadáver es pesado.
Ah, es pesado.	Sí, porque viste que los huesos de los dinosaurios son pesados. Entonces los huesos del espíritu también.
¿Y cómo lo llevan?	No sé. El espíritu lo va arrastrando... […]

Beatriz (6; 4):

¿Y qué pasa con la persona que se muere?	Eh… la ponen en una caja y la llevan a la catedral.
¿Y qué pasa, se queda ahí? ¿En la caja?	[gesto de desconocimiento].
¿La persona que está muerta, puede moverse?	No, porque es un cad… Un esqueleto.
¿Es un esqueleto? ¿No se puede mover?	[Niega con la cabeza].
¿Y puede mirar?	No…

José (7; 11):

Me dijiste que a la persona que se moría la metían en un cajón… si el espíritu se fue al cielo y nosotros abrimos el cajón ¿Qué encontramos?	Los huesos.
¿Sólamente?	Sí.
¿Y la piel y el resto?	No están.
¿Por qué? ¿A dónde se fue?	Como que se fue con la persona, pero a otro lado como que se va haciendo tierra…
La piel se va haciendo tierra y se fue para otro lado.	Sí.
¿Para dónde se fue?	Se fue para el otro lado.
Por ejemplo, a ver…	Como los fantasmas, viste que cuando lo metés en un baúl de fierro…
Sí.	Que tiene la tierrita que lo tirás.
Sí.	Bueno, como eso.

[…]

Podés dibujar la caja esa en la que me decías recién que ponen a las personas que se mueren.	Sí. ¿Dónde?
Donde vos quieras, así me mostrás cómo es.	Acá adentro está la persona…. Una cruz…
¿Listo?	Sí. [ver dibujo en el Anexo A].
Muy bien. A ver… contame, esta caja tiene la persona que se murió.	Los huesos.
Los huesos… Y la piel me dijiste que se hace como tierrita.	Sí.

Nicolás (8; 4):

Vos me dijiste que a la persona la entierran…	O la queman.
¿Y qué pasa después?	Y las cenizas las ponen... las cenizas por ahí las ponen en un patio, en algo, como en un coso así para... en un frasco.
¿Y si no la queman qué pasa con eso?	La entierran, al cuerpo.
¿Y ahí qué pasa?	Se pudre y queda ahí para siempre.

[…]

[…] vos me dijiste que el cuerpo se pudre…	Sí, después de un tiempo, pero igual que... cuando lo entierran o la queman no se pudre el cuerpo, pero pasa más o menos dos días, tres y ahí se pudre. No del todo, pero se pudre. Después más o menos en un año se pudre del todo. Y tal vez en dos años quede ceniza o nada.
¿Y ese cuerpo no se puede volver a armar?	No.
¿Nunca?	No, porque no se construye.

Lucía (9; 3):

¿Y el cuerpo? ¿Con el cuerpo qué pasa de una	Se va desintegrando.

persona que se murió?	
¿Se va desintegrando?	Sí.
¿Y si ya se desintegró y el espíritu vuelve?	No puede.
¿No puede? ¿Por qué?	Porque se desintegra el cuerpo, se desintegra los huesos y el espíritu viene y no… hay solo cenizas.

Astor (10; 1):

Y vos me dijiste que cuando se mueren, el cuerpo queda en la Tierra y el alma se va al cielo…	Sí.
¿Cómo es eso? ¿Cómo hace para ir hasta el cielo?	Jesús la manda […].
¿Y en la Tierra me dijiste que queda…?	Eh… Los huesos.
¿Sólamente los huesos?	Y después se lo comen los bichos.
¿A los huesos?	Sí.
¿Y qué pasa con la piel?	Y se pudre y después vienen los bichos y se la comen.
¿A la piel?	Sí.
¿Y al corazón por ejemplo? ¿Qué le pasa?	No, ya no sé.
Porque vos me dijiste que en el corazón estaba el alma. ¿Y el corazón se va al cielo también o el corazón se queda?	No. El corazón se queda.
¿Y qué le pasa al corazón?	Deja de latir. El corazón se queda y no está funcionando y no sé si se lo comen…

Flavio (10; 5):

¿Esta que está en la caja es una persona muerta? [ver dibujo en Anexo A].	Muerta, y estas son partículas que las agarran del [cuerpo] del señor. […] Y acá hay una lupa diciendo lo que estaba en la computadora, diciendo «las partículas del señor están vivas».

Gabriel (10; 12):

Y vos me dijiste que cuando las personas se van al cementerio, el cuerpo se…	Primero, cuando lo enterrás, está bien, pero si esperás uno o dos años y lo desenterrás va a estar hecho un esqueleto.
¿Hecho un esqueleto?	No, sólo un esqueleto no, pero por ahí un cacho de carne que queda ahí podrido…

-Protocolos con referencias a la subcategoría [cadáver] en el momento gráfico o verbal: 45% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	5; 0		Agustina
Pablo	5; 0	■	María
Mariano	5; 1	■	Soledad
Ivo	5; 3		Paula
Javier	5; 5		Juliana
Manuel	6; 0		Lía
Fernando	6; 1		Beatriz
Fabricio	6; 2		Ofelia
Diego	6; 3		Ana
Miguel	6; 4		Sofía
Máximo	7; 3	■	Virginia
Leandro	7; 5	■	Sonia
Federico	7; 11	■	Alicia
Ignacio	7; 11		Cristina
José	7; 11	■	Martina
Juan	8; 2	■	Sara
Germán	8; 2		Natalia
Nicolás	8; 4	■	Julieta
Santiago	8; 5	■	Marta
Oscar	8; 7		Micaela
Guillermo	9; 5		Lucía
Carlos	9; 6		Juana
Leonardo	9; 6		Cecilia
Felipe	9; 7		Angélica
Joaquín	9; 11		Susana
Jorge	10; 0		Celeste
Astor	10; 1	■	Amelia
Flavio	10; 5	■	Silvia
Fidel	10; 12		Gimena
Gabriel	10; 12	■	Eleonora

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: predominio de niños de familias creyentes o contradictorias (sólo 3 niños pertenecen a familias ateas, entre 27 con presencia de la categoría).

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

1.3.2 Reiteraciones post mortem: transformación, replicación, reedición y muerte después de la muerte

La existencia *post mortem*, es decir, las particularidades que adquiere el momento después de la muerte (M_{DM}), cuando no se concibe como una cancelación absoluta de la vida, se presenta en el pensamiento infantil como una *reiteración* de algún fenómeno propio de la existencia terrenal. Estas reiteraciones se manifiestan bajo diferentes formas. En este apartado nos ocuparemos sucesivamente de las nociones infantiles de *transformación* que realiza la muerte sobre las personas, de *replicación*, de *reedición* y de *muerte posterior a la muerte*. Cada una de estas formas de reiteración supone una operación mediante la cual los niños reencuentran algo de la vida en la muerte.

En el próximo parágrafo (1.3.3), trataremos las creencias infantiles acerca de la *subsistencia de capacidades físicas y mentales post mortem*, que se distinguen de las presentes reiteraciones en dos sentidos. Las ideas sobre la reiteración de la vida después de la muerte parecen presentar un carácter cíclico o recuerdan a alguna forma de renacimiento. Mientras que las

concepciones sobre alguna subsistencia suponen prolongaciones parciales de capacidades previas del muerto, identificables en la persona muerta o en su alma, como analizaremos posteriormente.

Transformación

Agrupamos aquí a los argumentos infantiles que dan cuenta de que la persona sigue existiendo después de la muerte, aunque transformada en algo diferente de lo que era en su vida previa. Las transformaciones incluyen las conversiones en ángeles u otras entidades, y las clasificamos de este modo siempre que esa transformación no suponga una dualidad o división cuerpo-alma —creencia para la que reservamos la categoría *alma-espíritu-ángel*—. Dicho de otro modo, si el niño sostiene que la persona se transformó en ángel (como Fernando 6; 1) o en una estrella, sin que admita que a esa nueva forma le corresponde un cuerpo u otra entidad asociada, consideramos a la respuesta como una transformación. En estos casos, aunque se apele a las imágenes religiosas del desdoblamiento —un ángel, por ejemplo— se trata de una transformación íntegra.

Las transformaciones, sin embargo, son atípicas en nuestra muestra. Sólo las mencionan algunos pocos sujetos de menos de 8 años de edad. Los niños mayores, que plantearon espontáneamente el tema de la transformación de los muertos de modo hipotético, la negaron como una creencia inverosímil (ver las referencias a la reencarnación y al hinduismo en Flavio 10; 5 y en Jorge 10; 0).

Fernando (6; 1):

¿Y qué le pasa a una persona que se muere?	Sigue viviendo, pero en el cielo. Por eso está muerto.
Ah ¿sigue viviendo, pero en el cielo? ¿Y el cielo cómo es? Contame.	Flotante, no flotás, flotás cuando estás subiendo… Podría haber nubes, pero no… vamos a seguir viviendo, pero de angelitos.
¿De angelitos? ¿Qué podés hacer en el cielo?	Bajar y entrar a las casas.
Ah, ¿se pude bajar del cielo y volver a la Tierra?	Sí, pero de angelito. Porque te empujan las alas. Los angelitos tienen alas y varitas. […]
¿Nosotros podemos ver algún angelito? ¿Vos viste alguna vez alguno?	No, se hacen muy chiquititos. […]
¿Cómo hace para llegar al cielo una	Yo no sé, se va flotando, no sé cómo.

persona?, ¿cómo hace para irse al cielo una vez que se muere?	
¿Flotando? Vos me dijiste que las personas que se van al cielo tienen alas…	Cuando son angelitos.
¿Y cómo le salen las alas? Porque nosotros no tenemos alas.	Porque cuando estamos muertos.
¿Cuando estemos muertos vamos a tener alas?	Para mí sí.

Marta (8; 9):

¿Y pueden mirar [una persona muerta]?	Mm, del cielo.
¿Del cielo? ¿Por qué? ¿Están en el cielo las personas que se mueren?	Sí.
¿Cómo es eso? A ver contame…	A la noche están las estrellas y entonces me parece que son ellos.
¿Son quiénes?	Los que se mueren.

[…]

¿Y todas las personas se hacen estrellitas o sólo algunas?	Todas.
¿Todas, todas?	Sí.
Y las personas que se van, ¿son viejitas o son jóvenes?	Algunas jóvenes y algunas viejitas.

Casos que niegan la transformación explícitamente

Flavio (10; 5):

¿Y después? ¿Después puede haber algo?	La otra vez me puse a pensar en la reencarnación.
¿Y qué te parece a vos?	Y, me parece medio imposible.
¿Medio imposible te parece?	Igual la otra vez pasaron que un cuerpo, al morir tiene cosas, partículas, cosas de tu cuerpo, que siguen vivas. Eso pasaron el otro año por la tele.

Jorge (10; 0):

Y decime y la persona que se murió, ¿puede volver a vivir?	No, según los hindúes sí.
¿Según los hindúes? ¿A ver, cómo es eso? Contame.	Porque los hindúes dicen que cuando te morís reencarnás en un animal.
Ah…	Por ejemplo, si yo me muero en este momento, si fuera hindú puedo reencarnar en un perro.
¿Y eso será verdad o no?	No sé.
¿A vos que te parece?	Que no.
Que no es verdad eso…	Que no.
¿Cómo es para vos?	Para mí si ahora te morís, te morís.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [transformación] en el momento gráfico o verbal: 16,7% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 8 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: en niños de padres creyentes, con creencias contradictorias o ateos que envían a sus hijos a escuelas religiosas.

-Diferencias significativas entre sexos: no se observa.

Replicaciones

Las concepciones de la existencia *post mortem* pueden consistir en descripciones de una nueva vida, con características semejantes a las de la vida terrenal. En sentido estricto, la replicación en la que no intervienen almas, espíritus ni nociones religiosas —es decir, no hay desdoblamiento cuerpo-alma—, constituyen una suerte de negación de la muerte. Estas ideas son infrecuentes en el pensamiento infantil que reconoce, tempranamente, que la muerte ocurre entre los humanos y no consiste en un simple viaje o partida al cielo, sin más cambios que el desplazamiento mismo. En nuestra muestra sólo encontramos dos casos clasificables de este modo que, extrañamente, pertenecen a los dos extremos etarios: Paula (5; 5) y Silvia (10; 4). Paula pertenece a una familia creyente y Silvia a una familia que se considera atea,

aunque ella asiste a una escuela religiosa. Ambas niñas experimentaron muertes cercanas —y tal vez se pueda encontrar en esa experiencia una interpretación de sus argumentos, en términos de negación emocional más que de desarrollo de la comprensión—.

En ambos casos, que agrupamos bajo la categoría «*replicación* de la vida material», enfatizamos que no sólo replican la vida en el cielo sino las actividades materiales de la vida cotidiana. La muerte, entonces, queda reducida a una reiteración de la vida.

Ejemplos de replicación de la vida material

Paula (5; 5):

¿Y cuando una persona se muere, qué pasa?	Sigue viviendo en el cielo.
Ah, sigue viviendo… ¿Y qué hace en el cielo?	Cuando se hace de noche ve las estrellas y se vuelve…
¿Qué hace?	Dios tiene una cunita en el cielo para los bebés, todos los bebés, y acuesta a cada uno de los bebés y los hace dormir.
Ah…	En la cunita que se mueve.
¿Y en el cielo quiénes están, las personas que se murieron o las que están vivas?	Las personas que se murieron.
¿Y nosotros las podemos ver desde acá?	No, yo ninguna veo.
¿Por qué no podemos?	Porque se murió mi abuela.
Ah, se murió tu abuela…	Sí, y no la veo.
¿Y dónde está?	Vivía en P. y se murió y fue al cielo, y le pareció que no se murió y fui a su casa un día con unos primos y unas tías, y no estaba. Ahora está cocinando allá.
¿Dónde?	En el cielo.
¿En el cielo?	Sí. Y no la veo ahora.
¿Qué hace en el cielo?	Yo cuando estoy en el cielo veo a mi mamá, pero mi mamá no me ve, porque hay una telita…
¿Una telita?	Sí, una telita que no te deja ver.

Silvia (10; 4):

¿Vos conoces a alguien que se haya muerto?	Sí.
¿Quién?	Mi tía abuela y mis abuelos.
Sí.	Pará... Hay alguien más... No, hay unos tíos que yo nunca conocí, pero que se murieron de chiquitos y bueno y después uno de mis bisabuelos me conoció me tuvo a upa cuando era bebé y se murieron.
Sí.	Y como que yo no los pude reconocer, los conozco por fotos. Pero ya eran muy viejos para vivir.
Claro, y decime, ¿qué pasa con una persona	Se queda en el cielo.

que se muere?	
Se queda en el cielo... Ah mirá… y, ¿cómo es el cielo? ¿Cómo te imaginas vos que será?	Con nubes... y con todos viejitos caminando por ahí, más o menos.
Y, ¿qué hacen ahí?, ¿charlan?, ¿juegan?	Para mí, juegan a las cartas, pero más los viejitos, algunos juegan cartas, otros hacen ejercicio con las piernas […]otros hablando así, de los nietos y de la familia, y de qué se yo…

-Protocolos con referencias a la subcategoría [replicación de la vida material] en el momento gráfico o verbal: 3,33% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 y 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sólo padres con estudios universitarios completos, aunque la *n* es estadísticamente nula.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sólo madres con estudios universitarios completos, aunque la *n* es estadísticamente nula.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: Paula pertenece a una familia creyente y Silvia a una familia que se considera atea, aunque ella asiste a una escuela religiosa.

-Diferencias significativas entre sexos: sin relevancia estadística, sólo aparece en dos mujeres.

Por otro lado, distinguimos una variedad de la *replicación de la existencia* de tipo inmaterial, cuando el niño admite que después de la muerte hay alguna

forma de existencia análoga a la vida, aunque no material, sino espiritual o inmaterial. El argumento podría ser original —creer que la persona sigue existiendo en los recuerdos de otros que están vivos, como en Celeste (10; 2)— o acuerda con formas generales de la imaginería religiosa cristiana, apelando a ángeles, almas, etc. En cualquier caso, esta segunda variedad de la replicación se diferencia de la anterior porque supone un dualismo y desdoblamiento *post mortem* de la persona, a partir del cual se reconoce la continuidad de la vida en la entidad insustancial, no en el cuerpo muerto. Esta idea de «replicación de la existencia inmaterial», focaliza en la creencia en una nueva vida, no de la «persona» de modo indiscriminado, sino de la entidad inmaterial asociada al cuerpo —denominada por los niños, usualmente, como alma, espíritu, ángel, etc., o como recuerdos o pensamientos—.

Las menciones a una entidad inmaterial que se concibe o representa en base a las imágenes religiosas, son numerosísimas entre los niños de nuestra muestra (registramos 218). Esta entidad, como expresamos, existe bajo las denominaciones de «alma», «espíritu» o «ángel»[68], en todas las edades desde los 5 a 10 años, en niños pertenecientes tanto a familias creyentes, como contradictorias y ateas. Las respuestas infantiles que dan cuenta de una creencia en la replicación de la vida a través del alma muestran una regularidad y monotonía notable en los niños de diferentes edades, entre los que prácticamente no se observan diferencias.

A su vez, detectamos ideas sobre la replicación de la existencia después de la muerte, muy poco frecuentes en la misma muestra. Así, sólo Celeste (10; 2) piensa en una existencia inmaterial *post mortem*, sin reminiscencias religiosas. Mientras que otros dos sujetos, presentan mixturas originales entre ambas versiones de la replicación —secular y religiosa—, como en Julieta (8; 9) y Federico (7; 11). Ellos creen que lo que se desdobla es «la mente», una entidad que podría considerarse secular, aunque el trayecto que esta entidad sigue en su

[68] La categoría «alma-espíritu-ángel» (ver Anexo F), no agota con su denominación todos los términos con reminiscencias religiosas que utilizan los niños de nuestra muestra cuando dan cuenta de una entidad inmaterial que se separa del cuerpo. Otros términos que expresaron fueron: «fantasma», «espectro», «luz blanca» y «Jesús».

nueva vida recuerda al discurso religioso: va al cielo, Dios interviene en el ascenso, etc.

En síntesis, el denominador común de estas concepciones de replicación es el *dualismo*, que habilita a pensar en una nueva existencia *post mortem*, de tipo no corpórea.

A continuación, presentamos fragmentos de protocolos en los que se manifiestan las variantes analizadas de la replicación de la existencia *post mortem.* Ante las versiones seculares del desdoblamiento que detectamos, citamos un segundo caso de la misma edad que da cuenta de una replicación que apela a la noción espiritual religiosa.

Ejemplos de replicación de la existencia inmaterial

Pablo (5; 0):

Y con la persona que se muere, ¿qué pasa?	Los extraña, a su familia.
¿Y qué pasa después?	Se va al cielo. […]
¿Cómo hace para irse hasta allá?	Se lo lleva Jesús. Se lo lleva así...
Y, ¿nosotros la podemos ver cuando se la lleva?	No porque es invisible.
Y, ¿qué más puede hacer?	También puede volar con sus alas porque es un ángel.
Ah, ¿tiene alas?	Sí.
Y, ¿de dónde salen las alas?	Cuando está en el cielo hace así Dios y le salen las alas […]
Y, sabés una cosa, el otro día estaba hablando con un nene como vos que me decía que cuando vos te morís podés volver a la tierra y volver a vivir. Para vos, ¿ese nene tiene razón o se equivoca?	Se equivoca, porque sólo queda la persona muerta en el piso, y el alma se fue. Sólo la persona muerta se queda en el piso.
¿La persona se queda en el piso?	Sí.
Y, lo que se va al cielo, ¿qué es?	El alma.
¿Y qué son? ¿Dos cosas distintas?	Sí.
¿Cómo es? A ver, contame.	Porque la persona cuando se va al cielo sólo deja el esqueleto así quieto, sólo deja su cuerpo, todo su cuerpo, pero lo que pasa es que se fue el alma y no vive más, por eso.
¿Qué cosa no vive más?	La persona.
¿La persona es la que está en el piso?	Sí.
Y, ¿el alma?	El alma se va al cielo.
Y el alma, ¿está viva o está muerta?	Está viva.
¿Está viva el alma?	Sí. […]
Y si va el alma de una persona joven al cielo, ¿no se hace viejita en el cielo?	Sí.
¿Se sigue haciendo grande?	Sí, si come mucho, en el cielo crece mucho.

Miguel (6; 4):

¿Y qué hace ahí la persona muerta? ¿Puede hacer algo? [en referencia a la tumba de la que estaba hablando].	No, porque está muerto.
¿Nada?	Nada, ni siquiera puede sentir. ¿Sólo sabés dónde está vivo?, en el cielo.
Ah, ¿en el cielo sí?	En el cielo, es como otro portal, lo que esta acá arriba, está viviendo, pero en el cielo, es un angelito, ves mira, para.
Sí. Y decime una cosa, vos me dijiste que está en la tumba…	¿Quién?
La persona que se muere.	Sí, pero la verdadera. La que ya estaba viva.
¿Y cómo hace para irse al cielo?	Viste este [señala a una persona en una foto], después cuando muera va a estar vivo, pero arriba.
¿Pero entonces está en la tumba o arriba?	En los dos, porque acá está muerto y ahí está vivo [señalando para arriba y para abajo respectivamente].
¿Cómo puede estar en dos lados al mismo tiempo?	Porque acá está muerto, porque sería que no lo vamos a ver más, y ahí está arriba porque es un angelito, porque ¿viste en los dibujitos que cuando mueren hay como un angelito volando por ahí?
Sí.	Bueno, por eso, los angelitos son los muertos que están viviendo, pero en otro lado.
¿Y vos podés estar al mismo tiempo acá y en otra habitación?	No, porque sería como un clon. Eso es clon.
Y entonces ¿cómo haces si te morís para estar en el cielo y en la tierra?	Porque acá estás muerto y ahí estas vivo.
Y así sí se puede estar en dos lugares al mismo tiempo…	Sí, pero en realidad estás muerto. […]
Y el angelito este que está acá, ¿qué hace? [En referencia a su dibujo].	No sé, vuela por ahí.
Y ¿qué cosas puede hacer?	Y sí, puede mirarnos a nosotros, hasta a nosotros puede vernos. Cuando está adentro de una casa o de afuera.
Y en el cielo ¿qué hacen los angelitos?	No sé.
¿Qué cosas hacen?	Vuelan por ahí, yo si estaría muerto ahora andaría re feliz volando por ahí.
¿Sí? ¿Te gustaría eso?	Pero me encantaría estar vivo e ir volando por ahí como un angelito porque si no estaría feliz y estaría triste si muero ahora.
¿Por qué estarías triste?	Y… porque ya morí, porque puedo verlos, pero no puedo… si quiero puedo bajar, creo.

Federico (7; 11): (ejemplo de versión «secular»)

Y esto que está acá en el cielo... [ver dibujo]	Es la mente.
¿Y va a seguir cumpliendo años?	No, sólo se va a quedar con sus ocho años. Te hago el dibujo. Mirá, acá hay otra persona y le dice que... Ah no, es Dios y le dice que baje y después le obedece para que baje. [Dibuja 30”].

Y vos me dijiste que a las personas las entierran cuando se mueren ¿Y cómo hacen para irse al cielo si están enterradas?	Es que es un coso…su mente se va al cielo […].
¿La persona se va al cielo o se va la mente?	Se va la mente al cielo.
¿Y la mente qué es?	Pensar en hacer algo.
Y la mente ¿Cómo está? ¿Viva o muerta?	Viva, en el cielo. Sólo que flota. Acá está en el cuerpo, y después se le sale cuando se le chocó un auto.
Y la mente ¿Dónde estaba?	En su cuerpo.
¿En qué parte?	En la cabeza, en el cráneo y el cuerpo acá, y los brazos acá.
¿Todo dentro del cuerpo ocupando el mismo lugar?	Sí.
Y esto, cuando la persona se muere, ¿se va para el cielo flotando?	Sí. […].
¿Y se va al cielo?	Sí.
¿Y en el cielo qué hace?	En el cielo qué hace... camina, come, se baña…

Leandro (7; 5):

¿Y por qué se murió [la persona de la que hablaba]? ¿Vos sabes eso?	Por una enfermedad que no sé cuál era.
¿Y ahora dónde está?	En el cielo.
Y otras personas que se mueren, ¿también se van al cielo?	Sí. Los que se pueden morir y los que son buenos, porque los que no son buenos se van al infierno
¿Y las personas cómo hacen para irse al cielo si no vuelan?	El espíritu se va al cielo, pero las personas se quedan dónde están, tapados.
¿Me explicás un poco más cómo es eso?	[…] está en su tumba y el espíritu se va al cielo y ahí es un ángel de allá arriba.
¿Y el espíritu qué es?	Como los fantasmas, pero no se ven…
¿Y nosotros no podemos ver a un espíritu yéndose para el cielo?	No.
¿Por qué no se puede ver?	Porque el espíritu se va al cielo, pero no se puede ver porque… es un fantasma. Y los fantasmas no se ven. […].
¿Y qué hacen en el cielo?	Eh... Hacen bendecir a las personas que se portan bien y también cuando, cuando uno se muere, arriba lo ven y se lo lleva y… ellos, los ángeles, se lo llevan al espíritu y cuando se lo lleva, lo lleva arriba en el cielo.
¿Y en el cielo el espíritu que hace? ¿Se mueve?	Se mueve y también puede caminar.
¿Puede hablar y puede escuchar?	Sí.
¿Puede mirar?	Sí.
¿Tienen ojos los espíritus?	Ni idea.
¿Pero mirar pueden?	Sí.
Vos me dijiste que abajo, queda tapada una persona, cuando se muere…	Sí.
¿Cómo es eso?	Yo estoy muerto y estoy en mi tumba, pero los ángeles se llevan el espíritu.
¿Y qué queda en el suelo?	Y queda... y quedo yo así. […].
¿La persona queda ahí?	Sí.

Si un nene se muere ¿en el cielo se sigue haciendo grande? ¿O se queda como nene siempre?	Me parece que sí.
¿Que si qué?	Que sí, se puede seguir haciendo grande… Sí puede, sí sigue cumpliendo años.
¿Se va haciendo más grande?	Sí.

Julieta (8; 9): (ejemplo de versión «secular»)

Y viste que nosotros tenemos ideas, recuerdos…	Sí.
¿Qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	Se va, si es bueno se va a las nubes y si es malo se va a la Tierra.

Micaela (8; 9):

Me dijiste que a las personas muertas las entierran ¿Qué son estas nubes de acá? [en el dibujo].	Son las nubes, porque las personas muertas van a las nubes. El fantasma sale de por acá abajo [señala las tumbas del dibujo] y se va y aparece acá arriba.
¿Y el fantasma dónde estaba?	En el cuerpo de la persona.
¿Y cómo sale del cuerpo de la persona?	Y… Sale.
¿Cómo hace?	Sale del cuerpo de la persona y como está ese baúl, como es invisible y no se puede tocar, sale fácilmente, sale de la Tierra…
Ah, el fantasma es invisible y no se puede tocar… ¿Y por qué no se sale antes cuando está vivo?	Porque si no, se muere… Si el fantasma sale de ahí, el cuerpo ya no funciona. […]
Y contame, vos me dijiste que el fantasma se va para el cielo… ¿Cómo hace para ir hasta allá? Porque las personas no vuelan…	Está acá y… el fantasma sale y se queda acá. Y aparece acá [señala el dibujo].
¿Aparece en el cielo?	Sí.
Y en el cielo, ¿qué hace?	Está ahí, escucha to, juega, mira.
¿Qué más puede hacer el fantasma?	Puede correr, puede hablar… Pero las personas que están vivas no lo escuchan.
¿Por qué no lo escuchan?	Porque el cielo está a millones y millones de kilómetros y las nubes no se pueden tocar.
¿Y nosotros podemos llegar hasta el cielo con un avión y ver a los fantasmas?	No, porque son invisibles.
Son invisibles… Y decime, las personas que se mueren, ¿pueden volver a la Tierra, pueden bajar?	No. Los fantasmas no.
¿Los fantasmas no pueden bajar?	No, porque se quedan ahí. Aunque quisieran bajar de la nube, no pueden.
Y lo que se queda enterrado, ¿qué es?	El cuerpo. Los huesos, la mente y todo eso.
¿La mente también queda enterrada?	Sí.
¿Y está viva o muerta?	La persona, muerta, el fantasma vive allá.
Ah, el fantasma vive allá. Y el fantasma no se acuerda de nada de su vida en la Tierra, ¿o sí se acuerda?	Sí, se acuerda pero no tiene cerebro […].

Angélica (9; 7):

¿Qué les pasa [a las personas] cuando se mueren?	Se van al cielo… bueno, el alma se va al cielo.
¿El alma?	Sí.
¿Y las personas también se van al cielo?	El cuerpo queda acá, pero el alma se va a vivir a las nubes.
¿Cuándo se va el alma?	Cuando se mueren. […]

Celeste (10; 2):

¿Qué pasa con una persona cuando se muere?	La llevan al cementerio.
¿Y después qué pasa?	Se queda ahí para siempre.
¿Para siempre? ¿No puede volver a vivir una persona que se murió?	No. […]
Y… sabés que el otro día estaba charlando con una nena más o menos de tu edad y me decía que cuando una persona se moría se iba al cielo, que no iba al cementerio. ¿A vos qué te parece, tendrá razón o se equivocará esa nena?	No, el alma se va al cielo, no la persona.
Ah, el alma se va al cielo… a ver, ¿cómo es? ¿me explicás un poco eso?	Cuando uno se muere, el alma sube al cielo, está con Dios, con todas las otras personas.
¿Y el alma qué es?	El alma es todo lo bueno que hay en nosotros.
¿Y vos tenés alma ahora?	Sí.
¿Y yo también?	Sí.
¿Cómo podemos hacer para saber si tenemos o no?	Todo el mundo nace teniendo alma, nadie no va a tener alma.
¿Dónde está? ¿Se puede ver?	No, no se puede ver.
¿Pero está en algún lado?	Sí. […]
Vos me estabas contando recién que cuando te morís el alma se va al cielo. ¿El cuerpo también va al cielo?	No.
Sólo el alma… y el cuerpo, ¿qué pasa con él?	El cuerpo se queda enterrado…
¿Y cómo pasa eso? ¿Se separan?	Porque el alma no es algo material.
¿Y qué es?	Es como un sentimiento, felicidad…
¿Es como un sentimiento? Qué interesante lo que me decís. Y el alma después se va al cielo… ¿y qué hace ahí?	Y, vive un mundo mejor en el cielo. Corre, está con la gente que quiere.
Ah, ¿el alma está viva?	En el cielo.
En el cielo está viva. ¿Y en el cielo el alma se puede volver a morir?	No. Porque el alma nunca muere.
Ah, nunca muere. ¿Y se queda viviendo ahí para siempre, en el cielo?	Sí…

-Protocolos con referencias a la subcategoría [replicación de la existencia inmaterial] en el momento gráfico o verbal: 23,3% de la submuestra niños (*n*=60) (ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edades en las que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: sin sesgo.

Reedición

Algunos niños piensan en otra versión de la reiteración de la existencia *post mortem,* que denominamos «reedición». Ante cada muerte ellos creen que se produce un renacimiento individual, un reinicio completo: vuelve a nacer una persona «entera» en el espacio terrenal de la vida cotidiana. Esto es, la muerte la conciben como un reinicio desde el punto de partida, o bien como un retroceso hacia estadios previos del ciclo vital terrenal.

A diferencia de otras ideas infantiles ya expuestas, la persistencia de la existencia no se focaliza en uno solo de los componentes de la dualidad humana, como el alma, ni se realiza en otro lugar —cielo, nubes, reino de Dios, etc—. A su vez, en relación a las creencias en la supervivencia del alma, el reinicio aquí, no es parcial sino total.

Asimismo, las ideas de «reedición» se distinguen de las nociones infantiles sobre el «equilibrio entre vida y muerte» (ver § 1.2.1), con sus argumentos acerca de la necesidad de la muerte para que ocurra un nacimiento. Entendidas de este modo, la vida y la muerte se presentan como los términos de una

ecuación que, al modo de una ley natural, regula el orden del mundo. En cambio, en los casos de *reedición* de la existencia *post mortem* que examinamos los argumentos sobre ese reinicio no suponen una relación con otros nacimientos o muertes pasibles de ocurrir en el mundo, ni las muertes tampoco se ajustan a un requisito de equilibrio cuantitativo universal.

Además, lo fundamental de esta creencia de reedición de la vida es la identificación de la muerte con un reinicio cíclico o retroceso hasta el punto del nacimiento, para comenzar a vivir desde allí, una vez más. En consecuencia, ella puede involucrar representaciones religiosas, como el cielo (Paula 5; 5), o presentarse totalmente despojada de alguna representación de otro mundo o de Dios (Javier 5; 5).

En niños de todas las edades de la muestra, es posible hallar ideas de conexión o equivalencia entre morir y nacer. Es el caso de Sara (8; 2), quien nos explica que antes de nacer, uno está en el cielo, luego entra a la panza de su mamá y después del nacimiento «crecés, y te vas a la misma distancia, muriendo». Asimismo, pesquisamos ideas sobre el renacimiento del alma, encarnada en nuevo cuerpo. Sin embargo, la reedición de la vida luego de la muerte, tal como la entendemos aquí, como reinicio sin desdoblamiento, es una creencia que sólo se encuentra a los 5 años. Luego de esa edad, los conocimientos de los sujetos sobre el cuerpo y la biología en general, les exigen pensar en desdoblamientos entre el cuerpo y alguna entidad para sostener una continuidad *post mortem.* Finalmente, a los 10 años, algunos niños llegan a tomar consciencia de esa necesidad de una entidad diferente al cuerpo para dar cuenta de alguna variante de reiteración. La respuesta de Gabriel (10; 12) a la pregunta sobre si es posible volver a vivir después de muerto, es elocuente al respecto: «no encuentro otra respuesta lógica más que como un espíritu, otra no creo que haya…».

Citamos a continuación dos ejemplos de la creencia temprana de «reedición»:

Paula (5; 5):

¿Por qué se puede morir una persona?	Porque así vuelven a su casa cuando se hacen

	otra vez bebés.
A ver… ¿cómo es eso? ¿Me contás?	Los que se mueren van al cielo y después se vuelven bebés chiquititos y otro día aparecen y van a la panza de la mamá.
Ah, cuando se mueren se vuelven bebés y vuelven a la panza de la mamá…	Sí, y ahí viven de nuevo. […]
Ah, las personas que se mueren viven de nuevo ¿cómo hacen?	Dios, a los bebés, los lleva volando a la panza de su mamá, pero al mismo que eligió primero.
Los lleva volando a la panza de su mamá…	El que es un hijo lo lleva a la panza de su mamá, y si son dos hijos, también a la panza de su mamá los dos hijos, porque entran…
Entran dos, pueden nacer dos…	Tres no entran…
Tres no, dos…	Uno tiene que ir acá, otro tiene que ir acá [señala] y la mamá va a quedar así de gorda.

Javier (5; 5):

¿Y las personas por qué se mueren?	Y… si te disparan de verdad, te morís.
¿Si te disparan? ¿Cómo?	Cómo… no sé… las personas si no comen se hacen pequeñas, retroceden todo, pero siguen con los años, retroceden todo, se hacen hasta pequeño. Cuando te morís es igual.
Retroceden ¿y qué pasa cuando se siguen haciendo chiquitas? ¿Hasta qué momento?	Y, hasta que te haces como eras antes, cuando tenías un año, pero seguís con el año que tenías.
¿Y después qué pasa?	Y, tenés que seguir comiendo y comiendo hasta estar del mismo tamaño que estabas, y ahí ya nacés de nuevo.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [reedición] en el momento gráfico o verbal: 23,3% de la submuestra niños (*n*=60) (Ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edad en la que se presenta la categoría: 5 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: de los 14 casos, 11 pertenecen a familias creyentes y los 3 restantes a una familia atea, aunque con asistencia a un colegio religioso.

-Diferencias significativas entre sexos: sin sesgo.

Muerte después de la muerte

La última forma de reiteración *post mortem* hallada en el pensamiento infantil refiere a la muerte misma. ¿Cuántas veces es posible morir? Para algunos niños de 5 a 10 años de edad, «la muerte después de la muerte» podría darse una y más veces. Categorizamos, entonces, de esta manera, a los argumentos infantiles que sostienen que después de la muerte, la persona, el alma, el espíritu —o cualquier otra entidad en la que creen que subsiste algo de la existencia del ser vivo— a su vez, volver a morirse.

En estas muertes secundarias en que piensan los niños, inscriptas en el M_{DM}, reencontramos las mismas justificaciones causales o protocausales que ellos mencionan en la primera muerte. Así también, hallamos la relación establecida entre la edad del niño y el tipo de causa invocada para la muerte, de la que nos ocupamos anteriormente (en el § 1.2.7). Sintéticamente, ello supone: i) la apelación a causas biológico-materiales de niños de todas las edades y la primacía de accidentes producidos por traumas físicos, ii) la invocación de la vejez con una progresiva comprensión del papel de la biología, iii) la referencia a Dios como causa, con independencia del nivel o edad del niño, iv) la alusión a temores o «causas clisé» sólo entre los niños de 5 y 6 años de edad, y, v) la referencia a la causa mental, sólo entre los niños de más de 8 años de edad.

Las ideas atinentes a una muerte después de la muerte son una consecuencia directa de la creencia en una reiteración de aspectos vitales en el M_{DM}. En efecto, sólo entre los sujetos que admiten algún tipo de continuidad de capacidades físicas o mentales, reedición o replicación después de la muerte, detectamos a los que aceptan la posibilidad de una muerte *post mortem.*

Por otra parte, utilizamos una categoría inversa —«negación de la muerte después de la muerte»— para clasificar las respuestas que niegan explícitamente la posibilidad de volver a morir una vez muerto. Estas respuestas, que pesquisamos en niños de 5 a 10 años de edad, son particularmente interesantes, porque dan cuenta de una toma de consciencia de la necesidad de una vida para que ocurra la muerte. Además, los sujetos que rechazan una segunda muerte son, mayoritariamente, aquellos que dudan acerca de una replicación, reedición o subsistencia de capacidades vitales en el $M_{DM.}$

En estos casos, se constatan los efectos de la modulación que ejerce el conocimiento acerca del mundo físico-biológico y las representaciones religiosas, sobre la creencia correspondiente. Aunque las respuestas sean antitéticas, se advierte de qué modo la legalidad del mundo físico natural —o su subversión en el más allá—, así como las imágenes sobre el cielo, por ejemplo, intervienen en la legitimación de una u otra idea sobre un fenómeno opinable —no constatable—. Creemos que el aspecto relevante para nuestro estudio no es mostrar de qué manera se producen creencias recurrentes y comunes a diversos sujetos a partir de otras previas, sino cómo, sobre la base de un proceso cognitivo común, se construyen ideas divergentes, contradictorias o de contenidos incomparables.

Ejemplos de muerte después de la muerte

Ofelia (6; 5):

¿Las personas pequeñas se pueden morir?	Sí, también, todas las personas se pueden morir. […]
¿Por qué se murió esta nena [de su dibujo]? ¿Qué le pasó?	Porque se cayó de un edificio.
¿Esta otra nena por qué se murió?	Porque le tiraron tiros. […] Y con un rayo de luz lo hace llevar hasta la nube.
¿A quién?	A la persona que está muerta. [Sigue dibujando].
¿Me contás qué es lo que hiciste?	Esta persona se murió y lo lleva el rayo para el cielo.
Y supongamos que esta persona se murió y ya está en la nube, en el cielo; si en la nube se lastima o le pegan un tiro, ¿se puede volver a morir?	Sí.
¿Y qué le pasa?	No sé.
¿A dónde se va?	A otra nube.
¿Y si en la otra nube la vuelven a matar, a	Más arriba.

dónde se va?	
¿Y la pueden enterrar si le pegan un tiro en la nube? [antes había mencionado al entierro como paso previo al cielo].	No, porque la nube es suave.

Federico (7; 11):

Pero si la mente [una idea previa] está acá en el cielo y viene un auto y la atropella ¿Qué pasa con la mente? [señalando su dibujo]	Se muere para siempre.
¿Otra vez?	Su esqueleto ya no estará, sus carnes no, ya no estará. Su piel.
Su piel ¿No estará dónde?	En su cuerpo, y en su cuerpo verdadero.
¿Éste es el cuerpo de la mente y este es el cuerpo verdadero?	Sí.
Y si a la mente la atropella un auto, se muere ¿A dónde se va?	Eh… no puede volver abajo.
¿Y a dónde se va?	Así, se va a quedar en el cielo sin que haya autos. Y sólo ahí va a estar... estará sentada… […] Se va a otra nube.
¿Y si en la otra nube lo atropella otro auto?	En la… tercera nube.
Y si en la tercera nube ¿Lo atropella otro auto?	A la cuarta […].

Oscar (8; 7):

¿Se puede volver a morir una persona que está en el cielo, si en el cielo le pasa algo al corazón o tiene alguna enfermedad?	Sí.
¿Y qué pasa con esa persona que se murió en el cielo?	No vuelve a vivir jamás.
¿Y qué le pasa?	Se queda ahí.
¿Por qué?	Porque se murió en el cielo.

Lucía (9; 3):

¿Y si el espíritu vuelve a la tierra y se mete en el cuerpo, qué pasa? [En referencia a un argumento anterior].	No sé.
¿No sabés?	Se…
Una nena una vez con la que hablé, me dijo que, si el espíritu volvía y se metía en el cuerpo, la persona podía volver a vivir, ¿a vos que te parece? ¿Será verdad eso?	Sí, pero como abajo de la tierra y en la caja, como no hay comida ni agua, se va a poder volver a morir.
¿Se vuelve a morir?	Sí, porque no hay agua, no hay comida y no hay aire.

Fidel (10; 12):

¿Y entonces, el alma en el cielo está viva?	Sí.
¿Sí? ¿Y el alma se puede morir?	No.
¿Por qué no?	Porque el alma como el cuerpo que vive en la tierra, el cuerpo es sólido pero el alma no.
Ah, ¿el alma no es sólida?	No.
¿Y cómo es?	Gaseosa.
¿Gaseosa?	Sí.
¿Y no se puede morir si es gaseosa?	Claro, porque lo traspasaría
¿Qué cosa?	Las cosas que podrían hacer que muera.
¿Y si tiene una enfermedad?	Bueno, entonces no le podría agarrar una enfermedad.
¿Por qué no?	Y el alma, digamos entonces que sí se enfermaría porque las cosas las traspasarían y la enfermedad le podría agarrar porque respira. Así que sí, se podría enfermar.
¿Se podría enfermar? ¿Y se podría morir el alma?	Digamos que sí.
¿Sí? ¿Y si se muere adónde se va?	No lo sé, no sé. No sé qué pasaría.
Vos sabes que un nene con el que yo hablé me dijo que cuando un alma se moría se iba a otra nube, ¿a vos que te parece?, ¿ese nene tiene razón o se equivoca?	Y digamos que puede ser, sí.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [muerte después de la muerte] en el momento gráfico o verbal: 31,7% de la submuestra niños (*n*=60). (Ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina 5; 0	María 5; 0	Soledad 5; 0	Paula 5; 5	Juliana 5; 7	Lía 6; 1	Beatriz 6; 4	Ofelia 6; 5	Ana 6; 6	Sofía 6; 6	Virginia 7; 1	Sonia 7; 5	Alicia 7; 8	Cristina 7; 9	Martina 7; 11	Sara 8; 2	Natalia 8; 3	Julieta 8; 9	Marta 8; 9	Micaela 8; 9	Lucía 9; 3	Juana 9; 3	Cecilia 9; 4	Angélica 9; 7	Susana 9; 11	Celeste 10; 2	Amelia 10; 3	Silvia 10; 4	Gimena 10; 6	Eleonora 10; 9

Ariel 5; 0	Pablo 5; 0	Mariano 5; 1	Ivo 5; 3	Javier 5; 5	Manuel 6; 0	Fernando 6; 1	Fabricio 6; 2	Diego 6; 3	Miguel 6; 4	Máximo 7; 3	Leandro 7; 5	Federico 7; 11	Ignacio 7; 11	José 7; 11	Juan 8; 2	Germán 8; 2	Nicolás 8; 4	Santiago 8; 5	Oscar 8; 7	Guillermo 9; 5	Carlos 9; 6	Leonardo 9; 6	Felipe 9; 7	Joaquín 9; 11	Jorge 10; 0	Astor 10; 1	Flavio 10; 5	Fidel 10; 12	Gabriel 10; 12

-Edad en la que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: mayoritariamente en niños de familias creyentes o con creencias contradictorias (79%) y, en menor medida, de familias ateas (21%).

-Diferencias significativas entre sexos: sin sesgo.

Ejemplos de negación de la muerte después de la muerte

Juliana (5; 7):

¿Y si en el cielo tienen un accidente? ¿Se pueden volver a morir?	Eh… no.
¿Si les clavan un cuchillo?	No, porque ya está muerto.
¿Y no se puede volver a morir?	No, porque no puede sobrevivir.
No puede.	No, no puede vivir.
¿Y puede volver a vivir?	No.

Fabricio (6; 2):

Recién me dijiste que si le pegan un tiro se va al cielo... […] ¿Y si a una persona le pegan un tiro en el cielo?	Ah, no le pueden pegar... Porque el cielo es alto, y cuando disparan se vuelve la bala. Porque es tan alto que la bala va así y se cae. Y lo puede matar a él, le puede pegar en la cabeza.
Ah, al que está abajo. ¿Y si un ángel le pega un tiro a otro ángel?	No puede eso. Nunca, nunca. Porque los ángeles son buenos. No pueden llevar armas. Porque si se mueren... Aparte, ya lo van a revisar. Y a parte, nunca puede llevar un arma. Aparte ya saben, si está en un hospital y lo llevan, ya los matarán a los otros. No puede llevar un arma si está en el hospital. Ya le quitarán el arma en el hospital.
¿Y los del cielo no se pueden morir?	No.
¿Y no pueden volver a la vida real?	No, no.

Leandro (7; 5):

Y si en el cielo alguien lo mata ¿se puede volver a morir?	No, porque en el cielo no lo pueden matar porque no se pueden tocar.
¿Por qué?	Porque es un espíritu, si yo soy un espíritu por lo menos… y yo me quiero tocar no puedo, porque me traspasa la mano.
Entonces ¿no se puede matar?	No.
¿Y si le agarra una enfermedad?	En el cielo no hay enfermedades.
¿Por qué no hay?	Porque en el cielo está todo sano.
¿Y eso por qué?	Porque en el cielo está como todo limpio y todo así y no agarran enfermedades.
¿Si el fantasma o el espíritu se hace viejito? ¿Se puede morir?	Eso no sé.
¿Qué te parece a vos?	No.
¿Por qué no?	Porque ya está en el cielo, por lo menos un viejito se murió y fue al cielo pero sigue siendo viejo, no se puede morir de nuevo.
Vos sabes qué un nene con el que hablé una vez, me dijo que las personas que se iban al	Se equivoca.

cielo se podían volver a morir si se hacían viejitas en el cielo y se iban a otra nube ¿a vos que te parece? ¿Ese nene tiene razón o se equivoca?	
¿Cómo es, me explicás?	Porque si uno ya está viejito y ya se murió, ¿cómo va a poder morirse de nuevo en el cielo si ya está viejito?
¿Eso no se puede?	No.
¿Nunca, nunca?	Nunca.

Nicolás (8; 4):

Y una persona que está ahí, que se va al cielo, ¿se puede volver a morir?	No.
¿Por qué no?	Porque es un fantasma, y ya se murió. Y si le clavás un cuchillo no le hacés nada porque es transparente y no lo tocas porque es un fantasma.
¿Y no puede tener una enfermedad?	No.
¿Por qué no?	Porque es un santo ya, si se murió ya no puede tener nada.

Guillermo (9; 5):

Ah, ya está muerto… y, ¿no se puede volver a morir?	No.
¿Y puede volver a vivir?	El espíritu no.
¿Por qué?	Porque va a quedar así por toda la vida, porque no puede volver a nacer porque es un espíritu.
Y sabes que el otro día estaba charlando con un nene como vos que me contaba que el espíritu sí puede volver a vivir. ¿A vos qué te parce? ¿Ese nene tiene razón o se equivoca?	Se equivoca.
¿Por qué?	Porque el espíritu es de una persona, y ese espíritu, si la persona se muere, queda en el cielo ahí siempre y no puede volver a nacer porque los espíritus no nacen.
¿Los espíritus no nacen?	No.

Silvia (10; 4):

Y decime, si la persona se va al cielo...	Sí...
Supongamos algo. Pensemos en este espíritu, una vez que se va al cielo, ¿puede volver a morirse?	No, para mí no, porque es como que queda ahí arriba, y no hay ningún peligro ahí arriba, no hay ladrones, policías que vienen así, ¡taj!, con las pistolas y las armas y todo, no es como que es todo tranquilidad, y no hay peligro ahí arriba. Es como que el espíritu está a salvo ahí arriba, está a salvo y tal vez puede volver el espíritu al cuerpo y ahí revive o algo así.
Y, ¿si el espíritu ahí en el cielo tiene un accidente?	¿Cómo cuál?

¿Puede tener un accidente?	Podría, pero no se moriría porque es un... ay, no me sale el nombre... porque es como que el espíritu no sufriría el peligro porque es como un fantasma y suponete que viene un señor muerto con una pistola hace puj...
Sí.	Y le da a alguien, es como que sigue para atrás porque es un fantasma es un espíritu, es todo transparente. Atraviesa las cosas.
¿Y si tiene una enfermedad?	Y si tiene una enfermedad no se podría morir, se podría curar.
¿Por qué?	Porque es un alma y las almas no se mueren. […]
¿Y cuánto tiempo está en el cielo el espíritu?	Hasta siempre. […]
Miles y miles de años.	Sí. Después el espíritu se va haciendo más viejito, viejito, viejito, viejito en el cielo, pero el cuerpo va a seguir acá abajo. Se va haciendo más viejito, pero va a quedar ahí vivo, aunque tuviese ciento cincuenta años va a seguir vivo. […] Se hace viejito, pero no se muere porque es un espíritu.

-Protocolos con referencias a la subcategoría [negación de la muerte después de la muerte] en el momento gráfico o verbal: 40% de la submuestra niños (*n*=60). (Ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edad en la que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: Predominio en niños de familias creyentes o contradictorias. Sólo 4 de niños, de los 24 en que se presenta la categoría, pertenecen a familias ateas, aunque asisten a escuelas religiosas.

-Diferencias significativas entre sexos: sin sesgo.

1.3.3 Subsistencia de capacidades

En términos generales, denominamos subsistencia de capacidades, al grupo de creencias infantiles acerca de la conservación *post mortem* de ciertas capacidades físicas o mentales. Para sintetizar utilizaremos el término *subsistencias*, en ciertas ocasiones.

La distinción entre capacidades físicas y mentales es, en parte, arbitraria[69]; aquí partiremos del criterio del sentido común, que utilizan los niños de la muestra. Para ellos, las capacidades físicas son de tipo motriz y perceptivo, mientras que las mentales son las experiencias de representación interna —pensamientos, recuerdos, ideas, sueños, sentimientos— que, a diferencia de las percepciones, no suponen un ajuste en tiempo real a un objeto externo.

Esta manera de distinguir dos capacidades de diferente orden es objetable por diferentes razones, aunque las distinciones espontáneas de nuestros sujetos permiten justificar esta distinción. Por ello, nos valemos de ella para ordenar la presentación de los datos.

Para algunos niños, las actividades motrices y sensoriales, así como las de tipo «mental» se conservan luego del instante de la muerte, o sea, durante el M_{DM} al que nos referimos en el capítulo 1. Estas *subsistencias* se diferencian de las reiteraciones que tratamos en el § 1.3.2 de este capítulo, porque en aquellas *transformaciones*, *replicaciones* y *reediciones* el niño encuentra vida en la muerte. Contrariamente, la subsistencia de capacidades, como veremos, no tienen el carácter cíclico de las reiteraciones que recrean algo de la existencia previa a la muerte, ni necesariamente llevan al niño a considerarlas indicadoras de vitalidad. La capacidad que el niño cree que se conserva en el muerto es uno de los rasgos propios del estar muerto y no un indicador de vida.

---

[69] La historia de la psicología muestra hasta qué punto esta distinción puede ser discutida. En algunos casos extremos, como el del conductismo watsoniano, todo lo mental es pasible de reducirse a un movimiento muscular o secreción glandular. El idealismo, por su parte, realizó diferentes e inversas operaciones de reducción.

La subsistencia de capacidades, es decir, la creencia en que hay ciertas actividades físicas y mentales que con la muerte no cesan, el niño las reconoce en tres grandes entidades que distingue después de la muerte: la «persona», el «cuerpo» y el «alma» —o una entidad inmaterial equivalente, como el espíritu, ángel o fantasma—[70]. En otras palabras, luego de la muerte las capacidades subsistentes se redistribuyen de manera desigual, sobre estas tres entidades desdobladas (ver Figura 36 en p. 496) que analizamos antes en qué es lo que para el niño se muere con la muerte (§ 1.2.6 de este capítulo). Cada una de ellas puede retener alguna capacidad particular y perder otras, según una lógica que no es azarosa y que trataremos de sistematizar retomando ciertas conceptualizaciones previas.

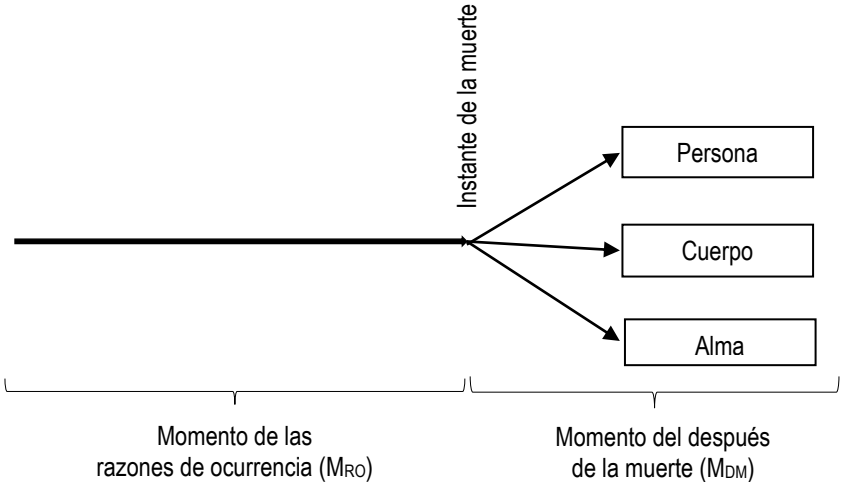


Figura 37 *- Tres entidades entre las que se distribuyen capacidades físicas y mentales que subsisten luego de la muerte*

Por un lado, la «persona» es una noción difusa de significado inespecífico, que usualmente abarca al cuerpo, al alma y a cualquier otro aspecto que el niño distinga. Se trata de una categoría holística que, por momentos, puede referir a las actitudes, deseos e intenciones del muerto, como a su organismo «entero».

[70] Volvemos a utilizar aquí el término «entidad» para aludir a estos aspectos de lo humano, sobre los que se puede predicar. Aunque en algunos casos estas entidades parecen ser componentes, partes o fragmentos no siempre el niño considera que el alma, el espíritu o el cuerpo son constituyentes menores respecto del todo. En ocasiones, las nociones de persona, alma y cuerpo parecen intercambiables, por lo que insinuar alguna jerarquía inclusiva, como la que está implicada en los términos «parte» o «componente», es inadecuado.

Cuando, por ejemplo, los niños nos explican, verbal y gráficamente, que la «persona» es la que se va al cielo, esta relocalización supone, simultáneamente, la de los aspectos mentales, espirituales y físicos correspondientes. En algunos casos, la persona asciende al cielo también con su vestimenta y ciertas pertenencias, lo que corrobora el carácter abarcador e indiferenciado de la noción de persona.

Anteriormente, al tratar las replicaciones infantiles de la existencia *post mortem* y la comprensión de los observables del cuerpo, nos ocupamos de dos entidades diferenciadas: por un lado, el «alma» y las nociones equivalentes, y por otro, el «cuerpo». El niño diferencia ambas entidades al interior de la «persona»; para él, tanto el alma como el cuerpo tienen el estatuto de partes constitutivas de lo humano. Consideramos que cada una de ellas, a la manera de un núcleo semántico, atrae y mantiene orbitando en torno suyo a las significaciones propias del campo de conocimientos del que nacen.

Es así que, en relación al *alma*, pesquisamos las creencias y la lógica propia del pensamiento religioso. Se trata de una noción que pertenece a un dominio regulado por principios diferentes de los de la vida terrenal, entre ellos, las transgresiones al orden natural de todo tipo, representadas por una subversión fundamental y paradigmática en la religión cristiana: la resurrección. Esta condición la constatamos en las creencias infantiles que dan cuenta de innumerables excepciones a las leyes físicas y biológicas: las almas ven y escuchan a grandes distancias, no crecen ni envejecen, viven eternamente, traspasan objetos, etc.

En cuanto al *cuerpo*, por supuesto, se ajusta a las leyes del dominio físico-biológico, que abarca a ciertos observables morfológicos y funcionales específicos que restringen sus propiedades. Para los niños, el cuerpo, inscripto en una legalidad diferente a la del alma, está mucho más limitado en sus posibilidades de acción después de la muerte, especialmente en los sujetos no

expertos, que sólo disponen de los conocimientos provenientes de la biología de sentido común[71].

En los niños, lo que puede esperarse que piensen del cuerpo y del alma —el campo de lo posible (Martí, 1990; Piaget, 1981) en el que cada entidad se inscribe— está orientado por dos grandes sistemas de conocimientos: el físico-biológico y el religioso. Cuerpo y alma funcionan como polos en torno a los cuales se distinguen las formas y los significados particulares de estos sistemas de creencias que no se excluyen, anulan ni complementan, pero se interfieren definiendo dialécticamente sus fronteras.

Estos sistemas de creencias modulan la manera en la que los niños comprenden la muerte y el caso de las subsistencias de capacidades físicas y mentales nos ofrece datos relevantes sobre este proceso.

Subsistencia de capacidades físicas, en la persona, el alma y el cuerpo

Los niños de 5 a 10 años de edad de la muestra sostienen que algunas capacidades físicas subsisten en la «persona» muerta, aunque las creencias de los sujetos de la mitad etaria inferior son sensiblemente diferentes a los de la mitad superior.

Entre los 5 y 7 u 8 años de edad, aproximadamente, los sujetos no aluden claramente al espacio o lugar en el que se encuentra una «persona» muerta. Cuando lo hacen, se refieren alternativa o indistintamente, al cielo, la tierra, las cajas, los hospitales, entre otros espacios a los que van las personas muertas, entre cuerpo y alma. Independientemente de estos destinos, no dudan acerca de la conservación de algunas capacidades perceptivas. Si la persona «entera» la homologan al cuerpo —o lo incluye como parte de una totalidad mayor—, ellos

[71] No es este el momento de discutir las diferencias entre el conocimiento biológico, que nace de las interacciones cotidianas, de aquel que se encuentra sofisticado por la investigación científica. Aunque es pertinente señalar que son los conocimientos científicos los que problematizan y ponen en cuestión algunas de las creencias más polares y estancas acerca de la vida y la muerte. Es así que, mientras el sentido común sólo reconoce en el cuerpo muerto cesaciones casi completas, la ciencia constata transformaciones y continuidades funcionales de todo tipo.

creen que las capacidades subsistentes son aquellas que no implican movimiento: en casi todos los casos, mirar y escuchar.

Por otro lado, en los niños de la mitad etaria superior, desde 7-8 hasta 10 años de edad, la referencia al lugar de destino de las personas muertas es determinante en la especificación de las capacidades subsistentes. Cuando creen que la persona se ubica en el cielo, las capacidades conservadas son tanto motrices como perceptivas. Por otro lado, si el niño piensa que la persona está localizada en la tierra, todas las capacidades físicas se extinguen. En otras palabras, él niega la subsistencia de estas capacidades si la persona se halla en su «versión cuerpo»; de manera inversa a lo que sucede si la persona «sube» y la considera en su aspecto espiritual —vale decir, se desinscribe del dominio físico-biológico—, habilitándolo a creer en la subsistencia de capacidades preceptivas y motrices.

En este grupo de niños mayores, la noción de persona se asimila a la de «alma» y, por lo tanto, se sitúa en un campo de fenómenos con una legalidad diferente a la del cuerpo. Ubicada en el cielo, la persona se despoja de las restricciones del dominio biológico y de las contradicciones a las que conducen las diferentes creencias.

En síntesis, consideramos que, mientras mayor es el acento del niño en el aspecto corporal de la persona, más fuertes son las restricciones a la subsistencia de capacidades físicas. Inversamente, si acentúan el aspecto insustancial de la persona —el alma—, menores son las restricciones y, en consecuencia, mayor la cantidad de capacidades que para el niño subsisten después de la muerte. Esquemáticamente:

5 a 8 años	**persona «entera»** (cuerpo + alma) =	percepciones	~~movimientos~~
8 a 10 años	**persona en la «tierra»** (foco en el cuerpo) =	~~percepciones~~	~~movimientos~~
	persona en el «cielo» (foco en el alma) =	percepciones	movimientos

Figura 38 *– Subsistencia de capacidades físicas en la «persona»*

Como ya expresamos, se aprecia la existencia de dos polos de significaciones al interior de la noción de persona: uno, regido por los conocimientos biológicos y otro que se sustrae de sus limitaciones, cada vez que queda inscripto en el campo de las creencias de tipo religioso y de las excepciones al orden natural. Por lo tanto, «persona» es una categoría comodín, que en los sujetos puede adquirir, alternativamente, los dos sentidos que están diferenciados en las nociones de cuerpo y alma.

Seguidamente, citamos algunos fragmentos de protocolos que ilustran lo que acabamos de mencionar:

María (5; 0):

¿A las personas les puede pasar lo mismo [que a las mascotas que se mueren]?	Y sí, a los abuelos puede ser, porque si se hacen viejitos sí se van al cielo. […]
¿Qué puede hacer una persona que se muere? ¿Puede escuchar?	No sé… Creo que sí.
¿Y puede mirar?	Sí.
¿Y puede hablar?	No.
¿Comer?	¡No!
¿Tampoco?	No.

Ofelia (6; 5):

¿Puede hacer algo una persona que se murió?	No puede hacer nada. Está tapada [con tierra].
¿Puede moverse?	No.
¿Puede caminar?	No.
¿Puede escuchar si le hablamos?	Sí.
¿Puede mirar?	Sí.
¿Y si nosotros la tocamos, se puede dar cuenta de que la estamos tocando si está muerta?	No.
¿Pero sí puede escuchar?	Sí.

Oscar (8; 7):

Una persona que se va al cielo, ¿puede volver a la tierra?	No. Se va y ya queda arriba.
¿Y qué puede hacer una persona muerta? ¿Puede hablar?	Puede hablar, sí.
¿Puede mirar y escuchar?	Sí.
¿Y puede correr?	Sí.
¿Puede hacer otra cosa?	Comer, jugar, todo.

Lucía (9; 3):

¿Y si no late el corazón, qué pasa?	No bombea y la sangre queda ahí y no puede vivir, se muere.
No puede vivir… y nosotros si le hablamos a una persona que se murió, ¿nos escucha?	Para mí sí, pero del cielo.
¿Y puede mirar?	Sí.
¿Hablar?	Sí.
¿Correr?	Sí.
¿Qué más puede hacer?	Puede hacer muchas cosas, pero no puede bajar.

Gabriel (10; 12):

¿Y una persona que se muere, qué puede hacer? ¿Puede escuchar? ¿Puede mirar?	Eso por ahí puede ser, no sé… Pero… Puede ser, a mí me parece que sí. Debe hacer las mismas cosas, creo yo.
¿Correr, jugar, todo?	Sí.
¿Y dónde están las personas que se murieron?	Nunca lo pensé eso. Puede ser al cielo o al cementerio...

Por otra parte, y como mencionamos anteriormente, en su mayoría, los niños creen que en el cuerpo muerto no subsisten actividades de ningún tipo. Ya sea por fragmentación literal, desmembramiento o por cancelaciones funcionales más abstractas, el cuerpo «no hace nada» o disminuye sus actividades a un mínimo posible. Ese mínimo, lo expresa Lia (6; 1), durante su dibujo de un perro: concibe la oposición vivo-muerto en términos de cantidades —y enuncia, entonces, su criterio de demarcación de susbsistencias: «miran un poquito cuando están muertos […] cuando están vivos, miran mucho»—.

No obstante, en algunos niños de 9 y 10 años de edad detectamos creencias sobre subsistencias de capacidades físicas *post mortem*, en el cuerpo. Este hallazgo, lejos de contradecir el principio anterior lo confirma. De hecho, las continuidades que estos niños reconocen están en acuerdo con sus nuevos conocimientos biológicos, y su ausencia en edades anteriores podría haberlos conducido a negar cualquier capacidad o actividad, una vez acontecida la muerte. Se trata de procesos microscópicos de crecimiento y digestión que, a través de conocimientos biológicos más sofisticados, el sujeto reencuentra en un cuerpo que se aleja progresivamente de la inactividad absoluta que lo caracterizaba en los niveles previos.

Algunas de estas ideas se encuentran en los siguientes fragmentos de protocolos:

Beatriz (6; 4):

Y ¿la persona dónde está?	La persona está enterrada, pero no escucha, el alma nos escucha.
El alma nos escucha cuando le hablamos y ¿el alma puede mirar?	Sí.
¿Y la persona?	No.
¿Y si la tocamos, siente la persona que se murió?	No.
¿Por qué no?	Porque está muerta y el alma si la tocás por ahí te pude llegar hasta acá [se toca el pecho] porque ¿viste que el alma es como un fantasma?
[…] Y si a la persona que se murió la tocamos, ¿no siente?	No, no.
¿Y por qué no puede sentir?	Porque ya está muerta.
Y ¿qué pasa cuando está muerta? ¿No tiene más ojos?	A veces tiene los ojos cerrados y no los abre para siempre.
Y los oídos, que no se pueden cerrar… ¿nos puede escuchar?	No.
¿Y por qué no nos puede escuchar si tiene los oídos?	Y… no nos escucha porque ya está como ¿viste que vos dormís?
Sí.	Bueno, entonces ahí como que estás en un sueño, entonces ahí trata de despertar y no puede porque está en un sueño que por ahí es como una maldad. Un sueño que es malo.

Juana (9; 3):

¿Y la persona que se murió puede escuchar, sentir…?	No, porque esas partes están muertas.
¿Qué partes?	Todos los sentidos y la persona, menos el pelo y las uñas. Sólo le queda la fuerza para crecer.

Cecilia (9; 4):

¿Y cuando una persona se muere qué pasa?	La piel se va desintegrando. Como no nos movemos, se va desintegrando y después llega un momento que no tenemos más piel y quedan sólo los huesos. La carne se va deshaciendo, pero adentro hay microbios y partículas que son los que siguen vivos y siguen respirando. Y el pelo le sigue creciendo todo el tiempo hasta que se le sale la piel.

Flavio (10; 5): (en referencia a su dibujo «A»)

¿O sea que una persona se puede morir en parte? ¿No?	Sí.
¿Una persona no se muere toda, 100%? ¿Se muere una parte de la persona y otra parte sigue viva? ¿Así es?	Sí, creo que sí. Porque las partículas del señor [referencia a su dibujo de una persona muerta, cuyo cuerpo es analizado por científicos] eran las que usaba para digerir y para vivir. Y esas no se mueren. En el cuerpo del señor este siguen creciendo las uñas y el pelo y puede seguir haciendo la digestión, si come.

Por último, algunos niños proyectan las capacidades físicas sobre el alma, el espíritu, el ángel o alguna entidad equivalente. En estos casos, por las mismas razones que mencionamos anteriormente, el alma se sitúa en un campo con una legalidad que altera y viola los principios físicos y biológicos conocidas por el niño —es decir, las necesidades de este campo de objetos—. Ciertos aspectos iconográficos e imaginísticos de la religión, como la transparencia y la insustancialidad, forman una serie de sentidos coherente con los términos de «pureza», «buenaventura», «luz» y «paz», así como con las ideas sobre la ausencia de dolor, enfermedad, padecimiento, mentira y mal, del discurso católico. Estas significaciones, no sólo facilitan al niño la aceptación de una continuidad de capacidades de todo tipo, sino que además subvierte la legalidad terrenal que restringe las subsistencias.

El sistema de creencias religiosas opera sobre las creencias infantiles acerca de la muerte, ya que el niño es capaz de reconocer la subsistencia de todo tipo de capacidades físicas en el alma del muerto, en tanto ninguna de las restricciones y males del mundo ordinario impera sobre esta entidad. Este tipo de concepciones se constata en los siguientes ejemplos:

Pablo (5; 0):

Cuando una persona se muere, ¿puede escuchar?	¿Puede qué?
¿Puede escuchar?	No, porque está muy alto [el cielo]. Nos tenemos que acercar.
¿Y puede mirar?	Sí.
¿Y hablar?	Sí.
Y, ¿qué más puede hacer?	También puede volar con sus alas porque es un ángel.
Ah, ¿tiene alas?	Sí.

Y, ¿de dónde salen las alas?	Cuando está en el cielo hace así Dios [gesto] y le salen las alas, pero no sé si pasa eso.

Beatriz (6; 4):

Ah, y contame ¿el alma esta se está yendo para dónde? [en referencia a su dibujo].	Para el cielo. Pará que le hago el cielo… ahí está el cielo con las nubes.
Cuando se va al cielo ¿qué hace el alma?	Eh… acá está Jesús. Pará que me lo olvidé de dibujarlo… Ya está viejito y le hago todas las arrugas y acá los ojos y acá la boca.
¿Ese es Jesús?	Sí…. Ahí flota.
¿Ahí está flotando Jesús?	Sí.
Y qué hace el alma cuando está acá [en el dibujo].	¿Cuando está acá, con Jesús?
Sí. El alma, por ejemplo, ¿tiene que comer?	Em… no, porque si come se le va por abajo.
¿Porque es transparente?	Sí.
Y ¿tiene que tomar agua?	También se le va para abajo.
Y ¿tiene que dormir?	Dormir sí.
Ah, dormir si…	Puede dormir en las nubes.
¿El alma puede hablar?	Sí.
¿Tiene boca?	Sí.
Y ¿puede mirar?	Eh, sí.
Y ¿nos puede ver a nosotros?	Sí.

Leandro (7; 5):

Vos me dijiste que en la tumba quedaba enterrada la persona, y la persona ¿puede mirar ahí en la tumba?	La persona no puede mirar en la tumba, sólo el espíritu que está arriba en el cielo. […].
¿Y qué hacen en el cielo?	Eh... hacen bendecir a las personas que se portan bien y también cuando uno se muere, arriba lo ven y se lo lleva y… ellos, los ángeles, se lo llevan al espíritu y cuando se lo llevan, lo llevan arriba en el cielo.
¿Y en el cielo el espíritu que hace? ¿Se mueve o está quieto?	Se mueve y también puede caminar.
¿Puede hablar y puede escuchar?	Sí.
¿Puede mirar?	Sí.
¿Tienen ojos los espíritus?	Ni idea.
¿Pero mirar, pueden?	Sí.

Santiago (8; 5):

¿Las personas que están allá arriba pueden caminar? ¿Pueden correr?	Algunas correr, correr algunas, otras caminar y otras volando.
¿Y comen?	Sí.
¿Y pueden jugar?	Sí.
¿Y hablan?	Sí.
¿Pueden escuchar y mirar?	Sí.
¿Pueden hacer todo allá arriba?	Sí.
¿Y cómo es que puede hacer todo si la	

persona se murió?	Porque el espíritu sigue lo mismo que tenía acá abajo pero se va para arriba.

Joaquín (9; 11):

¿Y cómo hacen para irse hasta allá arriba [al cielo, las personas muertas]?	Eh… el alma va flotando y sigue flotando…
¿Y allá el alma qué hace?	Se queda ahí mirando el cuerpo del que mataron.
El cuerpo del que mataron…	Sí., o del que se murió.
Entonces el alma puede mirar para abajo, para la tierra…	Supongo. Supuestamente. Eso escuché.
Eso te dijeron.	Eso me dijeron.
¿Y a vos qué te parece, será verdad?	Será verdad o será mentira, no sé. Hasta no comprobarlo, no sé.
¿Cómo lo podemos comprobar eso?	No se puede comprobar eso… Una vez que te matan ya no sé qué sentís. No sentís nada más. Por lo menos en el cuerpo […].
¿Para vos cómo es?	Te morís, el alma no sé si se va al cielo o no, o se te queda ahí custodiando el cuerpo […]. Nunca se muere, digamos. No son como los gatos que se caen, se golpean mucho y siguen viviendo. Nosotros tenemos una vida, se nos termina, pero el alma queda.
¿Cuánto tiempo queda el alma?	Es infinito.
¿Infinito?	Infinito, para mí sí…
No se termina nunca el alma…	No se termina nunca […].
¿Y el alma no se ve me dijiste?	No se ve. […]
¿Y hay algo que se pierda cuando una persona se muere?	El cuerpo. Todas sus partes, el corazón, los pulmones, el intestino.
El cuerpo sí, lo del alma no.	No.
¿Y puede ser que se pierda todo?	No, porque los huesos quedan hechos tierrita. Ya sean cenizas o en el ataúd, quedan hechos cenizas los huesos. Y el alma sigue ahí.
O sea que no desaparece todo, todo.	No desaparece todo, nada más la carne; los huesos y el alma no desaparecen

Silvia (10; 4):

Y si nosotros a la persona que se murió la tocamos, le hacemos así… [gesto de tocar].	Sí.
¿Se da cuenta?	Se da cuenta el espíritu, pero el cuerpo no.
¿El espíritu se da cuenta si tocamos el cuerpo en la tierra?	Sí, porque es como que el espíritu es como que a veces, es como que mira abajo y ve el cuerpito ahí, es como que siente lo que está haciendo porque él es el espíritu.
Ah… o sea que, si le hacemos algo al cuerpo, el espíritu lo siente.	El espíritu lo siente, el cuerpo no.
¿Y por qué lo siente? Porque están separados, uno está en el cielo, el otro está en la tierra.	Sí, pero cuando está vivo, el espíritu forma parte del cuerpo.

Sí.	Y sigue siendo parte del cuerpo, pero solo que están separadas las partes.
Ah…	Entonces sí, suponete, si ahora estoy viva y alguien me hace así me pellizca.
Sí.	El espíritu lo siente.
Sí, y, ¿si está separado el espíritu?	Si está separado también lo siente porque...
También lo siente.	Si porque es como que a veces sigue en el cuerpo. Una cosita ahí…sigue en el cuerpo.
Claro, y cuando le hablamos al cuerpo, ¿el espíritu escucha?	El espíritu escucha. También puede ver y hacer lo que hacía antes.
O sea que el espíritu siente todo lo que le hacemos al cuerpo.	Sí.

-Protocolos con referencias a las categorías que implican [subsistencia de capacidades físicas en la persona, el cuerpo o el alma] en el momento gráfico o verbal: 70% de la submuestra niños (*n*=60). (Ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edad en la que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: sin sesgo.

Subsistencia de capacidades mentales, en la persona o el alma

En las creencias infantiles, las capacidades mentales, subsisten o no luego de la muerte, en función del tipo de entidad *post mortem* considerada: ya sea la

persona, el cuerpo o el alma (ver Figura 37 en p. 496), de manera semejante a lo que ocurre con las capacidades físicas.

En sentido estricto, los niños aceptan la subsistencia de algunas capacidades mentales en el alma y en la persona, siguiendo una modalidad que veremos a continuación, pero la niegan completamente en el cuerpo muerto. En efecto, cada vez que los niños de todas las edades de la muestra se centran en el cuerpo —el esqueleto, la piel, el cuerpo desmembrado, o cualquier otra representación del muerto en la tierra—, niegan la subsistencia de ideas, pensamientos, sentimientos, etc. en éste. A diferencia de lo que observamos respecto de las capacidades físicas, que para la mayoría de los niños subsisten en el cuerpo sólo si son de un tipo que no implica movimiento —como escuchar y mirar—, las capacidades mentales se extinguen completamente del cuerpo muerto (ver Figura 39 en p. 508).

Por otra parte, de manera casi simétrica, desde los 6 años de edad en adelante, los niños creen que el alma es capaz de retener todas las capacidades mentales de la persona viva: recuerdos, emociones, ideas, sueños (ver Figura 39 en p. 508).

Si la entidad mencionada por el niño es la persona, la situación es más compleja. Como señalamos anteriormente, «persona» es una categoría polisémica, que adopta significados diversos y se asimila a la noción de alma, de cuerpo o a ambas. A su vez, la persona muerta puede ir al cielo, quedar en la tierra o desdoblarse y coexistir en ambos espacios en una suerte de protodesdoblamiento alma-cuerpo. Con independencia de las múltiples variantes a las que conduce el uso de este término por parte de los sujetos, postulamos una forma general simplificada: si la persona se ubica en el cielo, las capacidades mentales se conservan; si por el contrario la persona permanece en la tierra, ninguna capacidad mental subsiste en ella.

Esta fórmula general se presenta en los niños de la muestra de la siguiente manera. Los sujetos de 5 a 7 años de edad, consideran que la persona «entera» sube al cielo, en donde sus capacidades mentales subsisten. A partir de los 8 años, los niños que se refieren a la persona de manera indiferenciada y no adoptan el lenguaje de las almas, introducen igualmente un desdoblamiento

equivalente: la persona muerta puede estar en el cielo o en la tierra —primero en un lugar y luego en el otro, o bien de manera simultánea en ambos—. En estos casos, la subsistencia de las capacidades mentales está dada en función del espacio en el que se encuentra la persona muerta. Es decir, si los niños piensan que la persona fallecida está en el cielo, creen que sus pensamientos, ideas y sentimientos se conservan (ver Figura 39 en p. 508); una versión próxima a la del alma. Si la persona muerta permanece en la tierra, no conciben que haya subsistencias de tipo mental, de modo semejante a aquello que sucedía con el cuerpo.

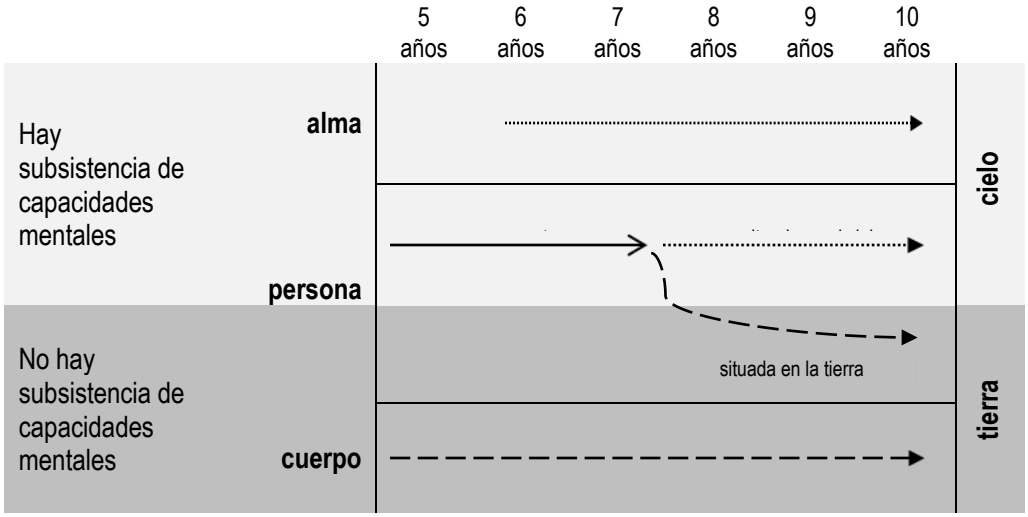


Figura 39 *– Subsistencia de capacidades mentales según la ubicación de la entidad muerta*

A continuación, seleccionamos algunos ejemplos de estas diferentes creencias infantiles, señalando con un breve epígrafe el foco de interés de cada fragmento.

Ejemplos de subsistencia de capacidades mentales en el alma

Casos en los que el niño admite que la entidad inmaterial asociada al cuerpo conserva capacidades mentales.

Beatriz (6; 4).

¿Viste que nosotros tenemos recuerdos, pensamientos?	Sí.
¿Qué pasa con todo eso cuando la persona se muere?	¿Cuándo se muere la persona?
Sí.	Se queda dormida para siempre, bah, muerta, muerta se queda.
¿Y qué pasa con los pensamientos?	¿Con los pensamientos?
Con las ideas, con los recuerdos…	Ah, eso no me lo explicaron.
¿No te lo explicaron?	No.
¿Y a vos como te parece que será?	Por los pensamientos… Entonces, si no recuerda nada porque se murieron los pensamientos.
¿Se le murieron los pensamientos también?	Sí.
¿Y no se acuerda de nada esta persona que se murió?	No.
¿Y el alma?	El alma sí.
¿De qué se acuerda?	Em… se acuerda de todo.
¿De todo, de todo?	Sí
¿De cuando estaba adentro de la persona, como me dijiste?	Sí.

Oscar (8; 7). La entidad inmaterial desdoblada no es el alma sino el fantasma y conserva las capacidades mentales de la persona muerta. Justifica un pensamiento sin cerebro apelando a «Jesús» —representante de un dominio con legalidad propia—:

Viste que nosotros tenemos ideas, recuerdos, ¿qué pasa con todo eso cuando te morís?	Eso, el cuerpo ya pierde todo y en el cielo sos un fantasma, pero igual, aunque no tengas cerebro poder pensar igual.
¿Poder pensar igual?	Sí, porque sos santo.
¿Porque sos santo?	Sí, cuando te morís.
¿Y cómo hace una persona para pensar sin cerebro?	No sé, tal vez Jesús lo hace.

[…]

¿Y cuando la persona se muere los recuerdos dónde están?	Siguen... ahí. [Señala el fantasma de su dibujo].
¿En la cabeza del fantasma?	Sí.
Y acá [señalo a la persona muerta del dibujo], ¿siguen estando también?	¿Ahí? No.
¿Qué pasa?	Desaparecen y aparecen acá [en el fantasma].
¿Aparecen en el fantasma? ¿El fantasma se acuerda de lo que había hecho en la tierra? ¿De los amigos que tenía? ¿Cómo se llamaba? ¿Se acuerda de todo eso?	Sí.
[…] ¿Y por qué no pueden seguir estando acá cuando la persona se muere [señalo a la persona muerta del dibujo]?	No sé.
Pero sabés que no están más acá...	Sí.

¿Y nunca pueden quedar en la persona que se murió?	No.
¿Siempre se van a fantasma?	Sí.

Silvia (10; 4).

Y se mueren ahí. Y viste que nosotros tenemos eh… recuerdos, pensamientos...	Sí...
Ideas.	Sí.
¿Qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	Siguen ahí en el cielo.
¿Siguen en el cielo?	Siguen ahí con nosotros.
Y viste que vos me dijiste que las personas cuando se mueren se van al cielo...	Sí.
¿Sabés lo que me dijo una nena con la que charlé una vez?	¿Cómo se llamaba?
Se llamaba María.	Sí...
¿Sabés que me dijo?	¿Qué?
Que en realidad las personas no se iban al cielo, que lo que se iba al cielo era el espíritu, que la persona se quedaba acá, ¿cómo es?, ¿a vos que te parece?	Ah eso era lo que te quería decir, es como que el cuerpo queda ahí, pero el espíritu y el alma se va todo para arriba, las ideas también para arriba.
Las ideas se van con el alma, con el espíritu.	Si, ahí arriba en el cielo.
Y, ¿abajo que queda?	El cadáver vacío de la persona, enterrado en algún lugar.
Ah, y eso queda abajo.	Y eso queda ahí abajo en la tierra.

Ejemplos de subsistencia de capacidades mentales en la «persona» situada en el cielo

Casos en los que los niños admiten que la persona conserva capacidades mentales si luego de la muerte esta se sitúa en el cielo. En estos casos se pueden apreciar los efectos de la distribución topológica de dos legalidades diferentes.

María (5; 5). Subsistencia de capacidades mentales en la *persona* ubicada en el cielo, sin desdoblamiento:

¿Y puede haber viejitos que no se mueran?	No… digo sí... Digo no, se mueren y se van al cielo.
¿Y en el cielo qué hacen?	Se quedan aburridos.
¿Se quedan aburridos ahí?	Sí.
¿Y qué es lo que se va al cielo? ¿Se va toda la persona?	Si, se va toda entera.
¿Toda entera?	Sí.
¿Y no puede bajar… nunca, nunca?	Nunca, porque todo el tiempo tiene las alitas. […]
¿Y podemos hablar con todas las personas que están en el cielo?	Sí.
¿Sí podemos?	Sí.

Martina (7; 11). Subsistencia de capacidades mentales en la *persona*, sin desdoblamiento (la persona «entera» va al cielo):

Viste que nosotros tenemos ideas, pensamientos, recuerdos…	Sí, se piensa.
¿Qué pasa con todo eso?	Los que están muertos piensan, de todo, pero no come nada.
¿Pero piensan?	Sí.
¿Y se acuerdan de antes?	De que cómo se murió no, pero se acuerda...
¿Se acuerda de cuando estaba vivo? ¿De sus amigos, de su familia?	Sí, eso sí se acuerda.
Vos me dijiste que a las personas muertas las entierran, las meten en una caja, ¿por qué las entierran?	Porque están muertas.
[…] Vos me dijiste que habías ido al cementerio donde estaba enterrado tu abuelo…	Sí, fui. Y después unos que lo conocen a mi abuela, volvieron, yo no fui […].
Si nosotros vamos al cementerio y desenterramos a la persona, ¿está ahí?	Mm… No puede estar, si está en el cielo, el Dios lo lleva.
¿Se la llevó Dios al cielo?	Sí.
¿Y en la caja qué hay?	Nada.
¿Nada, nada? ¿Está vacía?	Sí, está vacía.
¿Y cómo hace para irse una persona al cielo si no vuela?	La persona no se da cuenta, pero el Dios sí y se la lleva arriba.
¿En la caja no queda nada?	No, nada.

Santiago (8; 5). La persona se va al cielo y en aquel lugar conserva sus recuerdos. Pero también va al cementerio, y allí «no puede hacer nada»:

A las personas que se mueren, ¿qué les pasa?	Van al cielo con Dios y Dios las cuida.
¿Y cómo hacen para ir al cielo si las personas no vuelan?	Porque le dan unas alas los ángeles, entonces, van volando hacia arriba. […]
Viste que nosotros tenemos ideas, recuerdos, ¿qué pasa con todo eso cuando la persona se muere?	Eso lo recuerda allá en el cielo, si no se le pueden borrar de la mente.
¿No se pueden borrar?	No.
Si se le borran, ¿no se acuerda de nada, nada?	Sí. Pero se acuerda todo.

[…]

Vos me habías dicho recién que la gente que se moría se iba al cielo.	Sí, pero... va también al cementerio.
¿Y qué hace en el cementerio?	No puede hacer nada. Se queda ahí.
¿Y ella dónde está? ¿En el cielo o en el cementerio?	Lo huesos de ella están en el cementerio y el espíritu se le va al cielo.

Felipe (9; 7). En este caso coexisten dos ideas: la conservación de capacidades en la persona muerta que se va al cielo y del «sentimiento» de otras personas:

¿Qué pasa con esas ideas, con todos los pensamientos que tenía?	Esas cosas como que se quedan en el corazón, o sea, el corazón, no parte del corazón el razonamiento, sino el sentimiento.
El sentimiento, ¿se queda en el corazón de quién?	En el corazón que se define como un sentimiento, o sea, no como un organismo y esas cosas, se queda la persona que vos querías. […]
¿Cómo es eso?	No sé, yo me imagino como que la gente va subiendo por una escalerita, una gran luz y se abre una puerta así toda dorada, te recibe Dios y te lleva ahí y te quedás entre las otras personas.
Ah, hay otras personas ahí.	Sí, y te quedas ahí como en una nube.
Y vos, ¿qué haces ahí?	Y, nada, te quedas ahí porque ahí pertenece Dios, es como un cajón, un cajón viste donde guardas tus cosas. Bueno, ahí se queda todo, tus ideas, todo.

Gabriel (10; 12). Duda sobre los destinos espaciales de la persona muerta y sobre la posibilidad de subsistencia de capacidades mentales. Ejemplo que muestra la dependencia de las *subsistencias* respecto de la localización del muerto:

¿Y dónde están las personas que se murieron?	Nunca lo pensé eso. Puede ser al cielo o al cementerio...
¿Nunca lo pensaste?	No.
Sabés que un chico, ese con el que hable la otra vez también me dijo que cuando una persona se moría se iba al cielo ¿a vos que te parece? ¿Eso será así? ¿O no?	Y puede ser, no se sabe, puede ser que sí... Y… Sí, puede ser, no sé sabe qué puede pasar, pero sí puede ser.

[…]

¿Y viste que nosotros tenemos ideas, pensamientos, los recuerdos? ¿Qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	Eso también me lo pregunto siempre pero nunca hubo una respuesta…. eh… ¿cómo se llama?... obvia. Para eso, nunca encontré.
¿Y a vos cómo te parece que será? ¿Cómo se te ocurre?	Y por ahí se van al… los pensamientos por ahí no sé, por ahí los recuerdos de algunos, yo pienso que por ahí se van y se hacen otra persona, por

	ahí es como que quedan vacíos, no lo sé.

Ejemplos de extinción de las capacidades mentales en la persona situada en la tierra

Como observamos anteriormente, cuando la entidad «persona» se ubica, no en el cielo, sino en la tierra —tumba, cementerio, cajón, etc.—, el muerto se atiene a la legalidad propia del mundo físico biológico y, por tanto, las capacidades mentales no subsisten. En los siguientes ejemplos se aprecian los efectos de esta ubicación de la persona muerta sobre las *subsistencias*.

Julieta (8; 9). Dependencia de la *subsistencia* entre la localización de la persona muerta y la *subsistencia*. Julieta reconoce dos destinos para la persona muerta, el cielo para los buenos, la tierra para los malos. En este último espacio, la actividad mental se extingue:

Vos me dijiste que los recuerdos se van a la tierra o al cielo...	No, los recuerdos ya no están. No puedes tener más recuerdos en la tierra.
¿Y qué pasa con estos recuerdos y pensamientos de las personas que se mueren?	Se borran, se borran, no puede pensar.
¿Se borran?	Sí, y puede ser que en… a las nubes se pueden hacer porque sos bueno.
¿Y qué es lo que se va al cielo o a las nubes?	Eh… la persona que fue buena o… y la persona que fue mala se va a la Tierra, a castigar.

Cecilia (9; 4). La persona en tierra no conserva sus capacidades mentales:

Ah, te entierran… [cuando morís]	Sí. A las personas las ponen en la tierra.
¿Y después qué pasa?	No sé.

[…]

Viste que nosotros tenemos pensamientos, ideas, recuerdos…	Sí.
¿Qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	Se desactiva.
¿Cómo es eso? ¿Me lo podés explicar?	Se te apagan los órganos, se te desactiva todo y quedás muerta.
¿Se te apagan los órganos?	Sí.
¿Y no funcionan más?	No, nunca más.
¿Y a todo eso qué le pasa?	Se desintegra.
¿Los órganos?	Claro.
¿Y los pensamientos y los recuerdos?	No sé.

¿Pueden estar en otro lado?	No creo.
¿A vos qué te parece?, ¿podría pasar?	No, no podrían aparecer en otro lado.

Gimena (10; 6). La persona en la tierra —«cementerio»— no conserva sus capacidades mentales:

Con los pensamientos que tenía la persona que se murió, ¿qué pasa con esos pensamientos?	No sé, como que no están más. Porque si la persona se muere no los puede recordar en el cementerio.
¿Y por qué no puede?	Porque está muerta, el cerebro no le funciona [...].
¿Y no puede recordar si está muerta?	No.
¿Y quedan ahí en la persona o desaparecen?	Eh, para mí desaparecen.

Ejemplos de extinción de las capacidades mentales en el cuerpo

De manera análoga a lo que se observa en la entidad «persona» cuando esta está localizada en la tierra, si la entidad considerada es el cuerpo muerto, el niño niega siempre, taxativamente, la subsistencia de alguna capacidad mental.

Ivo (5; 3):

Y viste que las personas tienen pensamientos, ideas, recuerdos ¿qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	No vive más, listo.
No vive más…	No.
Y con todos esos recuerdos ¿qué pasa? ¿Se van a algún lado?	No, no se van.
¿Dónde quedan?	Se quedan ahí, se quedan quietos.
Se quedan quietos…	Sí.

Alicia (7; 8):

Una persona tiene ideas, vos tenés recuerdos, pensamientos, ¿qué pasa con todo eso cuando una persona se muere?	No los tiene más.
¿Qué pasa?	Porque cuando uno está muerto no puede pensar.
¿Nada, nada?	No.
¿Y qué puede hacer una persona que está muerta?	Eh… nada, porque está muerta.

Jorge (10; 0):

[Una persona muerta] ¿No puede escuchar?	No.
¿Y puede recordar o pensar?	No sabría decirte eso.
[...] ¿Y a vos que te parece? ¿Cómo será?	Que no, porque ya está muerto.
¿Y no puede pensar una persona que está muerta?	Y puede ser que sí.

¿Puede ser que sí? ¿Y cómo podríamos hacer para saberlo?	No sé, porque no podés ver si piensa o no piensa una persona que se está muerta.
No se puede ver eso…	No se puede ver eso, no.
¿Y hay alguna forma de saberlo?	No.
¿No?	Por ejemplo, yo ahora estoy pensando algo, ¿y vos sabés qué estoy pensando?
No, no puedo saberlo.	Es así.
Pero te puedo preguntar…	Ya sé, pero lo más probable es que si le preguntas al muerto que está enterrado no te va a contestar.
No contesta… ¿No puede contestar?	No.

-Protocolos con referencias a las categorías que implican [subsistencia de capacidades mentales en la persona o en el alma] en el momento gráfico o verbal: 63,3% de la submuestra niños (*n*=60). (Ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edad en la que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: sin sesgo.

A modo de síntesis, señalamos aquí la tendencia general que hallamos en las creencias infantiles sobre las subsistencias *post mortem* de las capacidades mentales, que profundizaremos luego, en el próximo capítulo.

El tipo de entidad muerta considerada por el niño —persona, alma o cuerpo— es definitoria respecto de las capacidades que se conservan o se pierden luego de la muerte (ver Figura 40 en p. 516), debido a que cada una de ellas se inscribe en un dominio o campo de objetos con una legalidad diferente, construida a partir de una experiencia específica —aunque, como vimos, la persona puede inscribirse en alguno de los dos dominios reconocidos claramente para el cuerpo y el alma—. Estos dominios, a los que nos referiremos a continuación cuando presentemos las ideas sobre los espacios *post mortem*, habilitan o restringen ciertas creencias acerca de lo que un muerto puede o no hacer, física o mentalmente. Y, como ya señalamos, estos dominios se hallan separados espacialmente: en el cielo, impera la legalidad de las creencias religiosas, donde el orden físico-biológico natural se subvierte; mientras que en la tierra los conocimientos físicos-biológicos tienen plena vigencia.

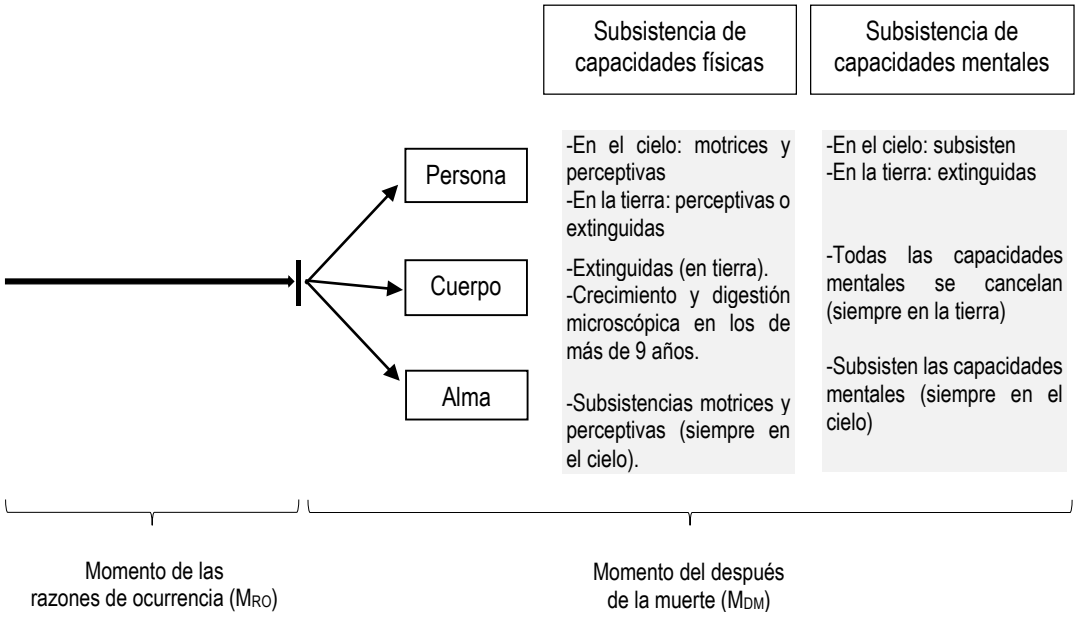


Figura 40 *– Subsistencia de capacidades físicas y mentales, en la persona, el cuerpo o el alma*

Es así que, los niños de todas las edades, aceptan la subsistencia de capacidades físicas y mentales en el alma o cualquier otra entidad inmaterial

ubicada en el cielo (ver Figura 41 en p. 518), a la que se le atribuyen todo tipo de excepciones al conocimiento sobre el cuerpo —transparencias, flotaciones, pureza absoluta, imposibilidad de enfermar o golpearse, etc.—.

Contrariamente, en el otro extremo, los niños piensan en el cuerpo del muerto sin las transgresiones halladas en el alma y lo que le sucede está en estricto acuerdo con el conocimiento del dominio físico-biológico de la experiencia cotidiana del sujeto. El cuerpo muerto se desintegra, desmembra o pudre, las funciones corporales cesan su funcionamiento, no hay transparencias, flotaciones ni reiteraciones. A su vez, el cuerpo es el soporte de todos los observables que funcionan como criterios de determinación y juicio de muerte para los niños, desde la inmovilidad hasta los criterios biológico-funcionales. De este modo, los sujetos niegan en el cuerpo muerto cualquier tipo de subsistencia, física o mental —con excepción del crecimiento celular y la digestión microscópica que parasita al cadáver, en los niños de 9 y 10 años de edad, que confirma el imperio de la legalidad biológica— (ver Figura 41 en p. 518).

En cuanto a la «persona», señalamos que es un término que para el niño puede ubicarse en cualquiera de los dos espacios usuales —cielo o tierra— y adopta, alternativamente, y aun en un mismo sujeto, las propiedades del cuerpo o del alma. Es así que, en acuerdo con las ideas infantiles sobre el alma y el cuerpo, la persona puede conservar —e inclusive adquirir— todo tipo de capacidades físicas o mentales luego de la muerte, sólo si está en el cielo —«entera» o como persona dividida, a la que le corresponde otra parte en el cementerio o la tierra, simultáneamente o de modo secuenciado—. En cuanto a las personas muertas que están en la tierra, la subsistencia de capacidades está limitada de un modo parcial (ver Figura 38 en p. 499). Las capacidades que subsisten *post mortem* son sólo aquellas que no se utilizan para saber si alguien está muerto o no. Por ello, el niño puede aceptar percepciones disminuidas, pero no movimientos: el indicador más extendido de vitalidad.

		5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
subsistencia de capacidades físicas	en la persona				Sólo si	está en	el cielo
	en el cuerpo						
	en el alma						
subsistencia de capacidades mentales	en la persona	Sólo si	está en	el cielo			
	en el cuerpo						
	en el alma						

Figura 41 *– Subsistencia de capacidades post mortem, por edades (Las celdas grises indican las edades en las que se encuentran las creencias correspondientes)*

1.3.4 Espacialidad post mortem: entre el cielo y la tierra

En el apartado anterior, indirectamente, mencionamos las representaciones del *espacio post mortem*, como un lugar o *locus* directamente relacionado con un tipo de objetos y fenómenos, en el que se sitúan los muertos. Señalamos que la espacialidad *post mortem* no es única ni homogénea, sino que está integrada por distintos tipos de lugares que no pueden ser ocupados por cualquier tipo de objeto o entidad. Cada uno de estos *loci* anticipa lo que allí es posible e imposible. En otras palabras, la ubicación *post mortem* define las propiedades que un muerto o alguna entidad pasible de muerte conserva, adquiere o pierde. Por ejemplo, pesquisamos que, para los niños, las ubicaciones en el cementerio o en el cielo se diferencian no sólo por la distancia que torna al lugar más o menos accesible para las personas vivas, sino por un conjunto de capacidades sensoriomotrices o mentales que un muerto conserva o pierde. Asimismo, constatamos que los niños piensan que las entidades pasibles de encontrar en estos espacios son diferentes. Esto es, las almas están en el cielo, los cuerpos en la tierra y otras entidades ambiguas, como la de «persona» muerta, ocupan simultánea o alternativamente ambos espacios, ajustándose en cada situación a la legalidad del *locus* correspondiente. De modo que la localización *post mortem* no se define sencillamente por la posición relativa de uno objeto respecto de otros: a cada uno de estos espacios le corresponden ciertas entidades, fenómenos observables y una particular legalidad. En este sentido, lo posible y lo necesario (Piaget, 1981; 1983), aquello que puede o no

esperarse de un campo de objetos, guarda una estrecha relación con la localización.

A fin de reducir y sistematizar las múltiples referencias topológicas de los argumentos infantiles sobre el destino de los muertos, apelamos de manera genérica los términos que, al respecto, más frecuentemente encontramos en nuestros niños: *cielo* y *tierra*. Ambos dan cuenta de dos tipos de espacialidades en las que se sitúan los muertos, aunque los sujetos utilizan diversos términos equivalentes respecto de los aspectos centrales.

Consideramos, entonces, al término *cielo* como el representante de todas las ideas infantiles acerca de un espacio astronómico o imaginario con una ubicación superior al del espacio que ocupan las personas vivas, al que se puede dirigir la mirada y en el que el muerto o algo del muerto habita, porque fue llevado o ascendió espontáneamente. Aunque cielo es el vocablo más repetidamente mencionado, los niños_recurren a otros —«paraíso», «nubes», «estrellas» o «reino de Dios»— que para nuestro análisis poseen igual valor, en tanto que, en lo fundamental, todos aluden a espacios con objetos inalcanzables, que implican idénticas propiedades legales, como veremos más adelante.

Una variante especular del cielo es el infierno de los niños: un lugar bajo, subterráneo, al que se van las personas, las almas, los espíritus, los ángeles u otras entidades, después de la muerte. Suele estar asociada con el mal, el castigo, lo bajo, las llamas, el dolor, lo feo, etc. En lo esencial, presenta características homólogas a las del cielo —especialmente en lo que respecta a la transgresión a las leyes de la biología—, aunque inversas en posición, valores y marcas afectivas.

Por otra parte, agrupamos con el término *tierra* nociones como «suelo», «tumba», «cementerio», «caja», «ataúd» y otras que refieren siempre a un lugar terrenal y potencialmente accesible para los vivos, en el que se coloca al muerto o alguna entidad del muerto. Algunas «localizaciones originales» que nombran los niños, como un hospital, una ambulancia o el piso de una casa, comparten con la tierra la ubicación espacial, la accesibilidad para los vivos y el imperio de los principios físico-biológicos que ellos conocen. En efecto, a diferencia del

cielo, la tierra es un espacio alcanzable para una persona viva, de posición identificable y pasible de constatación empírica.

Cielo y tierra se oponen, entonces, por una topología vertical arriba-abajo y por una distancia horizontal inaccesible-accesible para los vivos, pero mucho más específicamente por el imperio de «leyes» o principios diferentes en cada uno de estos dos tipos de espacios (Figura 42). Mientras que en la tierra lo posible y lo necesario se circunscriben a los límites que imponen los conocimientos físico-biológicos, el cielo se encuentra eximido de estas exigencias legales y pertenece a un territorio «mágico» en el que el tiempo, las constantes físicas y las normas biológicas pierden jurisdicción (ver capítulo V). Es en este sentido que los fenómenos que pueden esperarse en cada espacio, son diferentes.

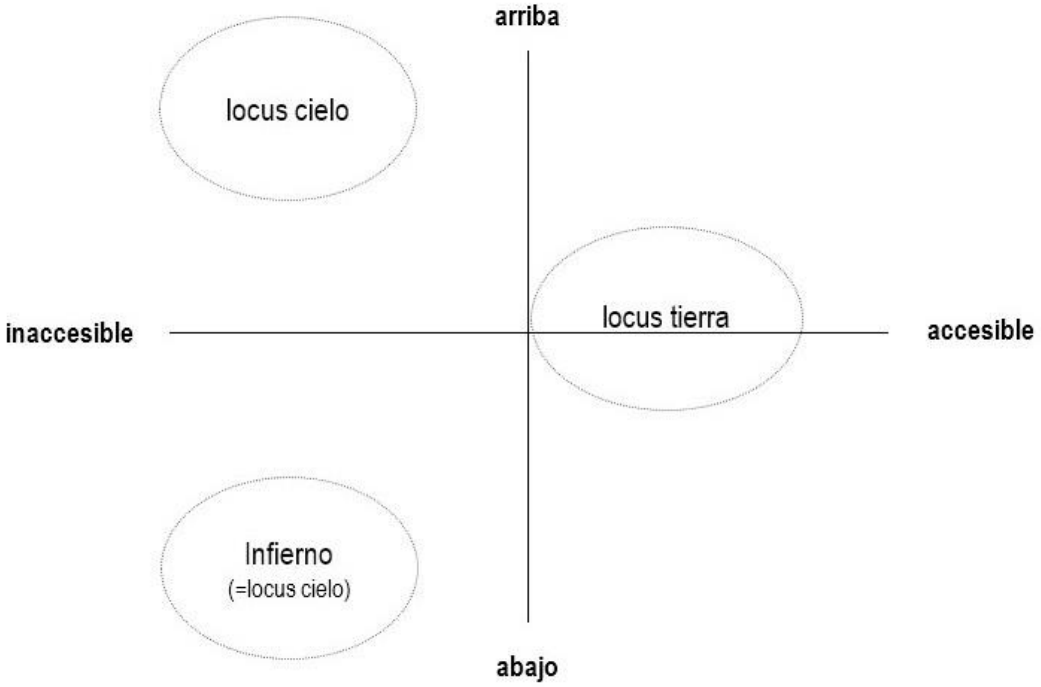


Figura 42 *– Topología post mortem*

Esta topología *post mortem,* que los niños organizan en torno a los polos cielo y tierra, recrea espacialmente los dos sistemas de creencias que de manera

privilegiada intervienen en la producción de ideas y representaciones sobre la muerte: el sistema de los conocimientos biológicos sobre el cuerpo y el de las creencias religiosas (ver capítulo I). A cada locus le corresponde una legalidad originada en estos sistemas, que se «proyecta» sobre el mundo, adquiriendo estatuto ontológico. De este modo, los espacios que ocupan los muertos son el efecto y la contraparte *real* de la imbricación de estos conocimientos en la construcción de conocimientos sobre la muerte y el morir.

Las referencias al cielo y a la tierra son abundantes y se hallan en los niños de todas las edades de la muestra pertenecientes a familias creyentes, ateas y agnósticas por igual[72]. En valores porcentuales, cielo y tierra son dos de las cuatro categorías con mayor cantidad de ocurrencia entre los niños que acuden a estas representaciones para explicar múltiples aspectos de la muerte y el morir. Desde nuestra mirada, la espacialización de la muerte parece estar privilegiada en el proceso de comprensión de la muerte humana. Por ello, las descripciones figurativas son múltiples, aunque también se encuentran asimiladas a valores y conceptos sobre el bien y el mal, lo bello y lo feo, lo luminoso y lo oscuro, entre otras dicotomías. Intentaremos mostrar esa compleja riqueza infantil con diversos ejemplos y, al mismo tiempo, subrayar las regularidades que registramos entre los niños de diferentes edades.

En el análisis de las creencias sobre la espacialidad del M_{DM}, mucho más que en otras ideas infantiles examinadas, son elocuentes las producciones gráficas de los niños. En ellas se plasman las posiciones relativas de los objetos considerados, la orientación vertical y horizontal, y los elementos icónicos que se incluyen en cada espacio. Atendiendo a ello, además de citar a continuación fragmentos verbales de entrevistas, indicaremos los dibujos en los que se encuentran representaciones del cielo o la tierra como espacios *post mortem* y concluiremos con una síntesis general de sus propiedades.

[72] En valores absolutos, detectamos 332 menciones al cielo y categorías análogas —incluyendo unas escasas 23 alusiones al infierno— y sólo 138 a la tierra u otras localizaciones equivalentes, en los 60 protocolos de niños

Locus cielo (e infierno)

Soledad (5; 0):

Ah, ¿y qué pasa con los conejos muertos?	Se van al cielo.
¿Y las personas que se mueren a dónde van?	Al cielo.
¿Y el cielo cómo es?	Azul.

Paula (5; 5):

¿Cómo vas a hacer para ir al cielo?	No… Dios viene abajo, al pasto, y ahí nos levanta y hace upa para volar.
¿Te hace volar?	Sí.

[…]

¿Y el cielo cómo es?	De este color [señala la parte azul de su dibujo. Ver anexo A].
De ese color. ¿Y cómo hacen para pararse en el cielo? ¿Hay piso en el cielo?	Sí, hay piso.
Hay piso.	Sí, porque están las nubes, pero del color blanco hay nubes y están parados en las nubes.

María (5; 0):

¿Nosotros podemos verlos en el cielo? [a los ángeles que están en el cielo].	No, yo miró allá en el cielo y no veo nada. […]
¿Y el angelito cómo hace para no caerse y quedarse allá arriba?	Porque siguen teniendo las alas.
¿Y en el cielo que hacen?	Se quedan aburridos.

Juliana (5; 7):

[…] Y las personas que se van al cielo, ¿qué hacen allá arriba?	Eh… Yo no sé qué harán.
¿Juegan? ¿Pueden andar en patines como vos?	Yo no sé. Porque en las nubes no podés andar en patines.
¿No podés?	No. Y en el cielo tampoco porque te caés.
¿Y cómo hace para quedarse la gente que se muere en el cielo y no caerse?	No sé.
¿No sabés?	Estará en una nube.
¿En una nube?	Sí. Pero no lo vemos porque está adentro de la nube.
Y si nosotros vamos con un avión, ¿los podemos ver?	Eh… No. Porque yo un día viajé a G. y no lo vi. […]. El cielo es lindo, pero no morirse.
Y morirse, ¿es algo lindo o algo feo?	No, eso es algo feo. Porque te vas al cielo y te sale sangre.
¿Es feo el cielo?	No, pero, pero… no es feo, pero… te estoy diciendo que… Cuando uno, cuando uno se hace muy viejito, se muere.
¿Y es feo morirse?	Sí.
¿Pero el cielo es feo o es lindo?	No, es lindo.

Ariel (5; 0):

¿Y si vamos con un avión podemos ver a los que están en el cielo?	No tenés que ir con un avión, no, no.
¿Y las personas que se murieron dónde están?	Arriba del cielo.
Más arriba del cielo.	Sí, más.

Sofía (6; 6):

¿Nosotros podemos ver a una persona yéndose al cielo?	No.
¿Por qué?	Porque un hombre que está en el cielo no se puede ver, porque el cielo está de color celeste y no se puede ver. […] Porque el cielo está re-celeste y a veces está blanco y no se pueden ver las personas. […].
¿Y cómo hace para irse al cielo si no tiene alas?	Me parece que la lleva Jesús.

Ofelia (6; 5):

[Referencia al dibujo] ¿Cómo es que se van al cielo? ¿Me lo explicás?	En una nube. Porque una gente lo lleva hasta ahí para estar cerca de una nube. Lo deja ahí hasta mañana, después lo lleva un rayo de sol.
¿Un rayo de sol se lo lleva para el cielo?	Sí.
Después ¿qué hace en el cielo?	No hace nada. […]
¿Cómo es el cielo, qué hay ahí?	Nubes.
¿Algo más?	Otros animales… o personas,
¿Que están vivas o muertas?	Muertas. […]
[…] y si la entierran, ¿se puede ir para el cielo?	No. Si lo lleva un rayo de sol, sí.

Manuel (6; 0):

¿Y después lo podemos ver cuando está en el cielo? [al señor que se murió y se fue al cielo].	No, cuando ya llegó al cielo no lo vemos más.
Ah, no lo vemos más… ¿Y después puede volver a bajar?	No.
¿Nunca, nunca?	No, porque si ya se murió se lo quedan cuidando los ángeles en el cielo, así que no vuelven.
Ah, ¿los que se murieron están todos ahí? ¿Y qué hacen allá en el cielo?	Los muertos se quedan ahí.
¿No hacen nada?	No, no. Se quedan ahí y que los ángeles los cuidan. Se fijan que nadie los vaya a robar en helicóptero o algo así […] sólo se puede mover [al muerto] si los ángeles lo cambian de lugar. […]
¿Los ángeles lo van subiendo? [a la persona].	Sí. Dios los llama. […]
¿Y después se puede volver?	¿De dónde, de los ángeles?
De los ángeles.	No, porque los ángeles te cuidan de que te

	caigas ahí, de vuelta de la nube, te cuidan de eso. […]
Contame eso que me estabas diciendo que los astronautas no se van al cielo ¿por qué no se van al cielo?	Porque el espacio está más arriba que el cielo.
Ah, ¿primero está el cielo, después el espacio?	Sí.

[…]

¿Ahora dónde está él? [su abuelo].	Él está arriba y flota. Entonces toca las nubes.

Fernando (6; 1):

Vos me dijiste que se va al cielo ¿Cómo es eso?	Sigue viviendo, pero en el cielo. Por eso está muerto.
Ah ¿sigue viviendo, pero en el cielo? ¿Y el cielo cómo es? Contame.	Flotante, no flotás, flotás cuando estás subiendo.
¿Y cómo es?	Podría haber nubes, pero no, vamos a seguir viviendo, pero de angelitos.
Y cuando una persona se muere ¿nosotros la podemos ver cuando se está yendo al cielo?	Ver, tal vez, si le conocemos los zapatos, todo, la camisa, si se muere con esa ropa y le conocemos eso, aunque no nos digan, no nos avisen, le podemos ver por saber las cosas que tiene cuando se están yendo.
¿Y cómo lo vemos? ¿Cómo sería?	Como la suela de los zapatos, cada una es distinta, la mía es así [la muestra].
¿Y nosotros le vemos la suela de los zapatos?	Le podríamos ver solo que las cosas estas de la suela, pero estarían muy mini.
¿Muy mini?	Como hormiguitas.
¿Por qué muy mini como hormiguitas?	Porque estaría bien alto y es cuando está bien lejos, cuando está cerca ves todo re-grande. […].
Y si una persona se lastima cuando se va al cielo ¿el angelito queda lastimado?	No, si es un angelito y tiene varita puede hacer que ya no esté más lastimado.
¿Por qué? ¿Por la varita?	Es mágica porque tiene brillitos. […]
¿Y cuando llegan al cielo cómo hacen para vivir de nuevo?	Porque en el cielo hay mucho aire.
¿Porque en el cielo hay mucho aire?	Y el aire es para que vivamos. […]
Y vos me dijiste que la persona que está en el cielo quiere volver a la tierra, pero ¿qué pasa? ¿No puede?	No, porque ya está muerta y el viento le toma la oreja para acá. Viene, baja y sopla.

Beatriz (6; 4):

Muy bien… y decime una cosa, el alma, ¿cómo hace para irse al cielo si no tiene alas?	Y… va volando.
¿Y cómo hace para volar?	Con sus poderes.

Virginia (7; 1):

[Retomo una idea previa de Virgina] ¿San	Con Dios.

Martín dónde está ahora?	
Con Dios… ¿en qué lugar?	En el cielo.
¿En el cielo? Pero vos me dijiste que se la llevaba a la tierra [Dios, a la persona muerta], ¿dónde está entonces, en la tierra o en el cielo?	En todas partes están. […]
¿Y cómo hacen para ir con Dios arriba del cielo si las personas no vuelan?	No, Dios los va a buscar […].
Ah, Dios los va a buscar y se las lleva para el cielo… ¿y en el cielo qué hacen las personas?	Dios las acuesta arriba del trineo de Papá Noel y Papá Noel las vende para hacer plata.
Dios las acuesta en el trineo de Papá Noel y después… Papá Noel hace…	Las hace plata.
¿Las hace plata a las personas?… ¿cómo es eso?	Y compra juguetes. […]

Sonia (7; 1):

¿Y antes de estar en el cielo dónde estaba [la persona muerta]?	En el cajón enterrada.

Leandro (7; 5):

[Retomo una idea previa del niño] ¿Cuántas veces se puede morir un espíritu?	Dos veces.
¿Por qué dos?	Porque hay tres cielos: el mañana, el atardecer y el anochecer. […]. En la noche te vas a una estrella, en el atardecer seguir siendo la nube y en la mañana también, como era en el atardecer. […]
¿Y cómo es la muerte?	Muy fea, muy fea es la muerte.
Y me dijiste que el cielo es lindo...	Pero quería seguir viviendo con la gente que amaba, pero ahí la gente que está en el cielo no es la gente que amaba.

Sara (8; 2):

	Los espíritus pueden correr por las nubes. Las nubes son los espíritus.
¿Las nubes son los espíritus? ¿Esas cosas blancas que vemos?	Sí. […] Mi papá me dijo que las nubes eran espíritus, que el espíritu te daba el sol, te daba un buen día y todo eso. Por eso se mueven y tapan la luna a la noche.
¿En el cielo qué hacen?	Dios cuida al espíritu y el espíritu cuida a Dios. A la misma forma se van queriendo ellos dos.
Se van cuidando…	Sí, los dos. […]
¿Qué son las nubes?	El espíritu.

[…]

¿Qué pasa cuando el cielo se llena de espíritus?	El cielo es muy grande y puede haber como 900.

¿Y después? ¿Si siguen llegando espíritus?	Pueden seguir porque el cielo es muy grande.
¿Hay algo más en el cielo?	Dios y los espíritus.

Santiago (8; 5):

[Retomo una idea de Santiago sobre las personas muertas en el cielo] Y si nosotros vamos con un avión hasta el cielo, ¿nosotros podemos ver a las personas que están ahí?	No, porque el cielo es muy alto y entonces el avión... por ejemplo pasa por ahí, pero no lo pueden ver. Porque las nubes tapan todo y lo huesos son muy… muy asustados los… entonces se van más para allá, para otra parte, pasando por ahí. Por ejemplo, en la cancha de mi profesor pasan muchos aviones pero ninguno llega a tocar el cielo.
¿Y de alguna manera se puede ver a las personas que están ahí?	Sí, cuando te morís, volvés, pero después tenés que esperar como 20 años para renacer. […]
Y la persona, vos me dijiste que tienen un espíritu que se va para arriba, ¿y acá como es el cielo?	Está Dios, hay muchas personas, todo.
¿Es lindo o feo el cielo?	Es lindo, porque hay muchos angelitos que te traen la comida y a los pobres los ángeles le dan mucha comida.

Nicolás (8; 4):

¿Y el cielo cómo es?	Y… en el cielo está Jesús y todos los muertos, y Dios y José y María. Y en el espacio exterior todos los planetas, el sol y todo eso.
¿Y nosotros podemos ir hasta ahí?	Sí, si vas en una nave espacial.
¿Y qué vemos si vamos para ahí?	Ves todas las estrellas, pero todavía chiquititas porque son enormes y están muy lejos. Y también ves el sol, todos los planetas, tal vez un extraterrestre y… eso.
¿Y a las personas que se fueron para allá? ¿Las vemos?	No, son invisibles. Y además están en las nubes, no en el espacio. […] y se hacen almas.
[…] ¿Y las almas ocupan lugar?	No.
¿No ocupan lugar?	Porque si van caminando son así, que no las podés tocar y entonces pasan así, por ejemplo, viene una acá y viene una acá, pasa así [gesticula en el espacio mostrando su idea] Aunque… aunque estén las dos, se chocan pero pasan igual porque no se pueden tocar, son fantasmas.
¿Y qué hacen ahí en el cielo?	Corren, juegan a la pelota…
¿Hay pelotas en el cielo?	Fantasmas.
¿Cómo fantasmas? ¿Fantasmas de pelotas?	No, pelotas fantasmas.
¿Las pelotas también se pueden morir?	No, no tienen vida. Pelotas fantasmáticas, pero que las hacen las almas.

Marta (8; 9):

	A la noche están las estrellas y entonces me parece que son ellos.
¿Son quiénes?	Los que se mueren.

Julieta (8; 9):

¿Y ese inframundo qué es?	[..] Es abajo de la tierra y que las personas que se portan mal y el Dios lo castiga, le hace pa, pa, pa, pa hasta que uno nuevo venga y le haga pa, pa, pa, pa. Y después cuando ya están abajo, cuando el espíritu ya está abajo, tiene que vivir la persona para que lo castiga de verdad, así se muere, muere, muere, muere muchas veces.

Joaquín (9; 11):

Se va al cielo el alma también… ¿y el cielo cómo es? ¿Cómo será?	No sé. No tiene final el cielo. Después está el cielo, el espacio… es parte del cielo el espacio. Es infinito.

Guillermo (9; 5):

¿Y qué es el infierno?	El infierno es un lugar, eh… Lo contrario al cielo, es donde está un ángel, ay, no recuerdo cómo se llama, que traicionó a Dios y se fue al infierno. Y él los creo, porque no existe el diablo y todo eso, es sólo un ángel.
¿Es un ángel?	Sí. […]
¿Y esto qué es? [señalando su dibujo]	Es la puerta del cielo.
Ah, tiene una puerta…	Sí, porque si ven que la puerta está cerrada y también está abierta. Pero si cometió un pecado, está cerrada y si después te disculpás está abierta.

Felipe (9; 7):

¿Cómo es eso de la entrada al cielo?	No sé, yo me imagino como que la gente va subiendo por una escalerita, una gran luz y se abre una puerta así toda dorada, te recibe Dios y te lleva ahí y te quedás entre las otras personas.
Ah, hay otras personas ahí.	Sí, y te quedás ahí, como en una nube.
¿Y qué haces ahí?	Y, nada, te quedás ahí porque ahí pertenece Dios, es como un cajón, un cajón viste donde guardás tus cosas. Bueno, ahí se queda todo, tus ideas, todo. Bueno, ahí se guardan las almas, todas esas cosas y no se hace nada.

Silvia (10; 4):

¿Cómo es el cielo? ¿Cómo te imaginas vos que será?	Con nubes... y con todos viejitos caminando por ahí, más o menos.
¿Qué hacen ahí?	Para mi juegan a las cartas, pero más los viejitos, algunos juegan cartas, otros hacen ejercicio con las piernas […].
¿El cielo es un lugar lindo o es un lugar feo?	Eh... Mucha paz hay, muchísima paz hay ahí… Como que todo silencio, mucho. Una música así […]
O sea que es un lugar lindo.	Sí.
¿Y podemos ver a las personas que están muertas ahí cuando vamos con un avión?	No.
¿Por qué no?	O sea, sí, pero no.
A ver... ¿Cómo es? Explicame.	Sí, vos no las vas a poder ver, pero van a estar ahí.
Y, ¿por qué no las vas a poder ver?	Vos sabés que está ahí, pero no la ves porque son espíritus y el espíritu no se ve, porque es transparente.

Jorge (10; 0):

¿Y el cielo qué es? Contame eso, explícame cómo es eso.	Qué pregunta. El cielo qué es, hay muchas formas de decir qué es cielo.
A ver.	Según los evangélicos el cielo es donde renació Dios. Para mí el cielo es celeste y con nubes.
Para vos…	Para mí, sí. Y también hay almas que se van para abajo, al infierno.
¿Y dónde está eso?	Por ejemplo, éste es el cielo y éste es el infierno [Señala arriba y abajo].
Arriba y abajo. ¿Y dónde están? ¿Nosotros podemos ir ahí?	No.
¿Por qué?	Sólo nuestras almas cuando nos morimos pueden ir.
¿Y por qué no podemos?	No podemos porque es algo sobrenatural, eso si podemos entrar y salir. Tendríamos que estar muertos para poder entrar y salir.
Y nosotros en algún momento ¿vamos a ir ahí?	No sé, porque si sos bueno no, pero si sos muy, muy malo, sí.
¿A dónde vas si sos muy malo?	Al infierno.
¿Si sos bueno?	Al cielo.

Celeste (10; 2):

A ver, contame qué hiciste [en el dibujo].	Son dos almas que están en el cielo. […]
¿Qué más hiciste?	Hice ahí una fuente.
¿Por qué hiciste una fuente ahí?	Porque en los lugares bonitos siempre hay una fuente.

Locus tierra

El otro polo de la topología del después de la muerte es el espacio *post mortem* denominado «tierra». Más allá del tipo de entidad muerta o pasible de muerte que el niño reconoce en este espacio y de la manera en que cree que aquella es llevada o llega a él, las diferentes ideas infantiles, comparten tres características excluyentes y diferenciales respecto del cielo. Ellas son: la accesibilidad para las personas vivas —espacio próximo—, la ubicación geográfica precisa y el imperio de los principios físicos y biológicos de la vida cotidiana. Seguidamente presentamos ejemplos infantiles sobre ese espacio *post mortem* llamado «tierra», en alguna de sus variedades.

Soledad (5; 0):

¿Y ahora dónde está? [el muerto del dibujo]	El cadáver en el cielo, la piel en una caja.
¿Y cómo se separa eso?	No sé.
Viste que vos me dijiste que la piel queda en una caja.	[...] Cuando la entierran en el cementerio, el cadáver es el espíritu. Y se va al cielo, allá. Y la piel se queda abajo de la tierra.
La piel se queda abajo...	Abajo, en el cementerio.
¿Y la piel por qué no se va al cielo?	No sé.
Contame un poco más, ¿cómo es eso?	Se quedó en la caja la piel... a mi tío para mí, que para mí que lo enterraron en su granja, porque está en nuestra misma granja, pero más atrás de la tranquera.

Ofelia (6; 5):

¿Me podés dibujar cómo sería la persona enterrada [a la que se refirió anteriormente]?	[Dibuja].
¡Muy bien! A ver contame, esa persona que dibujaste ¿cómo está: muerta o viva?	Muerta. En la tierra.
¿Por qué está en la tierra? ¿fue sola o alguien la puso ahí?	Alguien la puso ahí.
¿Por qué la ponen en la tierra?	Porque a la gente que está muerta la ponen en la tierra.
¿Y por qué se ponen en la tierra a las personas que se mueren?	Porque no saben dónde ponerla.
Esta persona que está acá enterrada, ¿se puede ir al cielo?	No.
¿Por qué no?	Porque no. Ya no le anda nada.

Virginia (7; 1):

[...] ¿Y las personas que se mueren, qué pasa con esas personas? Contame.	Se los lleva Dios.

¿A dónde se las lleva?	A la morgue.
¿A la morgue? ¿Dios las lleva a la morgue? Y… ¿qué hacen ahí en la morgue?	Quedan todos los esqueletos.
Y vos me contaste que fuiste al cementerio, ¿qué hay ahí?	Los que se murieron. Hay todo sangre y ramos con flores.
[…] Pero me dijiste que a los muertos se los llevó Dios a la morgue, ¿por qué van al cementerio?	Porque no hay otro lugar y sino también la piel va abajo de la Tierra.
¿Y cuánto tiempo se quedan ahí en ese lugar?	Muchos. […] Se quedan en la Tierra, los vuelven a poner en la tierra y si no se los lleva el basurero […]
Muchos y después, ¿qué pasa?	Se lo lleva Dios a la tierra de vuelta.
Se lo lleva Dios ¿a dónde?	A la Tierra. […]. En la Tierra están cuando no hay más lugar en el cementerio y en la morgue.

Martina (7; 11):

Ah, ¿lo entierran?	Sí.
¿En dónde?	En un cementerio.
¿Y dónde es eso?	Es aquí pero después se va al cielo. Pero es mucho para ir, con remises se puede ir, hay que pagar y después ir al cementerio y ahí hay policías. Yo fui un día, es con flores, hay una caja así grande y ahí le ponen flores.
¿Y por qué fuiste?	Porque, con mi tía y mi mamá, mis hermanos, mi primita, mi primo con mi abuela, todo.
¿A qué fuiste?	A darle flores a mi abuelo.
¿Y él dónde está?	Está en el cielo, ahora.
¿Y por qué fueron al cementerio a darle flores?	Porque mi abuela quería, le queríamos acompañar.
Pero ¿vos me dijiste que tu abuelo estaba enterrado?	Sí, lo enterraron.
Y, ¿cómo es, está enterrado o está en el cielo?	En una caja, le ponen ahí y después se va en el cielo y ahí se da cuenta, porque está en el cielo y... Y le ve a mi abuela, todo y ahí dan flores y lo ve mi abuelo de arriba […]
¿Por qué las entierran?	Porque están muertas.
¿Y las personas a las que entierran, pueden salir?	No.
¿Cuánto tiempo están ahí en el cementerio?	Todo el día.
¿Hasta cuándo?	Hasta que pase el día.

Oscar (8; 7):

¿Y después qué pasa con esa persona [muerta]?	Esa persona la entierran.
Pero me dijiste que una persona cuando se moría se iba al cielo...	Sí, pero primero la entierran y después se va al cielo […].
Cuando está abajo, en el suelo, ¿nosotros lo podemos ver?	No.

¿Por qué no?	Porque está enterrado con tierra.
¿Y si lo desenterramos?	Se puede ver el... ¿cómo te puedo decir?... el... cajón.
¿Y adentro del cajón si lo abrimos?	Se puede ver.
¿Se puede ver a la persona?	Sí.
¿Pero si la persona se fue al cielo?	Eh…
¿Se puede ver igual?	No […]: Sí, la persona se queda y el fantasma se va.

Nicolás (8; 4):

Esto es la tierra y esto es la cruz [señalando en el dibujo] y, ¿adentro de la tierra está la persona enterrada?	Sí.
¿Y la persona qué es? ¿Es el cuerpo o es el alma?	Es el cuerpo, porque el alma no puede estar todo el tiempo ahí adentro.
¿Por qué no puede?	Porque ya… porque se tiene que mover un poco, en el cielo… se quiere mover.
¿Por qué?	Porque quiere jugar, correr en el cielo y deja el cuerpo.
Entonces lo que se va al cielo ¿no es la persona?	No. No es el cuerpo, es… por ejemplo, yo ahora estoy usando mi alma para hablar, estoy hablando y lo que siento yo esa es mi alma. Eso.

Susana (9; 11):

Y sabés que esa nena también me dijo que cuando las personas se mueren se van al cielo. ¿A vos qué te parece eso? ¿Será verdad?	No, para mí no.
Ah, ¿cómo es? ¿Me explicás?	No sé, una persona que muere, cuando la entierran ya queda todo el cuerpo ahí.
Y no se va al cielo…	Para mí no.
¿Y si lo entierran se queda ahí para siempre?	Para mí que puede que se quede para siempre o puede que no les queden más tumbas, hagan una limpieza y lo saquen. O puede pasar que el cuerpo, con tantos años, sin nada, solo se vaya deshaciendo […]
¿Y el cuerpo dónde queda?	En la tumba.
¿Y cómo es eso?	Es… es en una caja chiquita donde pones el muerto y lo enterrás.

Gabriel (10; 12):

¿Y cuál será la verdad?	Ah eso, ¿me preguntás vos de si se va al cielo?
Sí, ¿se va al cielo o va al cementerio?	Y, yo creo que va al cementerio y después no sé qué pasaría, pero obviamente se van pudriendo, pero bueno eso lo dejamos de lado… […].
Y vos me dijiste que cuando las personas se van al cementerio… el cuerpo se…	Primero, cuando lo enterrás, está bien, pero si esperás uno o dos años y lo desenterrás va a estar hecho un esqueleto.
¿Hecho un esqueleto?	No, sólo un esqueleto no, pero por ahí un cacho

	de carne que queda ahí podrido… […].
A ver contame lo que hiciste [en el dibujo]	Y… Hice un esqueleto que estaba… debajo de la tierra.
¿Y dónde está ahí?	En la tierra.
¿Y esto? ¿Este borde qué es?	Ah, se lo apoya así, para que no quede todo fijo y… Bah, sería el ataúd.

Los ejemplos citados muestran la complejidad que, tempranamente, implica la representación de los espacios *post mortem*.

Cuando el niño cree en el cielo como espacio de los muertos y al mismo tiempo reconoce la existencia de los espacios que agrupamos bajo la categoría *locus tierra*, advertimos que la ubicación del muerto sigue siempre una secuencia abajo-arriba en dos tiempos —primero está en la tierra y luego va al cielo—, y nunca al revés. Así, el ascenso al cielo, en todos los casos, acontece luego del paso por el *locus* tierra. Los niños que niegan la existencia del locus cielo, creen en la permanencia en la tierra, aunque también por un tiempo limitado: el necesario para la descomposición, desmembramiento, pulverización, u otra variante de reducción en trozos más pequeños.

Por otra parte, respecto de las descripciones estéticas del cielo, los niños distinguen claramente una belleza relativa al espacio y una fealdad correspondiente a la muerte como estado (por ejemplo, en Juliana 5; 7): morir es feo, pero el cielo es lindo.

Detrás de la diversidad de argumentos y descripciones acerca de estos espacios, reconocemos una sorprendente regularidad. Entre los niños de los diferentes grupos de edades se encuentran ideas transversales y recurrentes sobre el cielo y la tierra como espacios de los muertos. Estas ideas, no muestran transformaciones psicogenéticas progresivas, excepto en lo que respecta al cuerpo muerto que se ubica en la tierra. El desarrollo de estos conocimientos biológicos no altera ni objeta la creencia en ninguno de los espacios *post mortem*, sino que sólo refuerza el desdoblamiento infantil de las entidades, que garantiza la coexistencia de los dos sistemas de creencias —religioso y biológico— en la que se funda.

En la siguiente tabla sintetizamos las características de ambos espacios *post mortem*.

	Locus cielo	*Locus* tierra
Características del espacio	-Aspectos visuales del cielo astronómico: azul, celeste, blanco, atardecer, mañana, anochecer. -Localización imprecisa: arriba, alto, lejos -Compuesto por nubes, estrellas, aire y otros objetos físicos del espacio astronómico visible. -Dimensiones: enorme, infinito o expansible, permite los movimientos de las entidades allí ubicadas. -Descriptores usuales: suave, lindo, pacífico, divertido. -Accesibilidad para los vivos: totalmente inaccesible (inalcanzable o invisible). -Principios que regulan a los objetos y sus relaciones: transgreden las limitaciones de la física y la biología conocidas.	-Aspectos visuales: [ver dibujos], oscuro o marrón, que identifica al suelo físico, aún en las morgues y cementerios. -Localización precisa e identificable: cementerio, hospital, cajón, catedral, morgue. -Compuesto por tierra, piedras, cruces, cajones, lápidas. -Dimensiones: es estrecho, aplastante, no permite los movimientos. -Descriptores usuales: feo, con sangre, cruces, lápidas, cuerpos enteros heridos, enfermos o desmembrados. -Accesibilidad para los vivos: directamente accesible. -Principios que regulan a los objetos y sus relaciones: los de la física y la biología conocidas.
Entidades muertas o pasibles de muerte que habitan el cielo	-Ángeles, espíritus, fantasmas, «jesuses», vírgenes, luz blanca. -Personas. -Cadáveres. -Animales.	-Personas. -Cuerpos. -Esqueletos. -Piel. -Cadáveres. -Huesos. -Carne.
Propiedades y facultades de las entidades muertas o pasibles de muerte, ubicadas en ese espacio	-Existen capacidades perceptuales conservadas. -Existen capacidades mentales conservadas -Capacidades motrices pasivas: flotación, vuelo, desplazamientos. -Capacidades motrices activas: jugar, correr, comer, etc. -Facultad de cuidar y proteger a los vivos. -Permanencia en el cielo de duración ilimitada.	-Capacidades mentales y físicas canceladas o disminuidas. -No hay capacidades motrices activas conservadas ni se mencionan movimientos pasivos. -Permanencia en la tierra de duración limitada (tránsito hacia el cielo o descomposición gradual).
Cómo llega hasta allí el muerto o la entidad reconocida	-Lo lleva Jesús, lo lleva o lo llama Dios, lo llevan los ángeles, lo sube un rayo, etc. -Va volando, flotando. -Con una nube. -Le salen/crecen/aparecen alas. -Poderes mágicos.	-Alguien lo lleva, lo pone, lo entierra -Lo lleva Dios (Siempre es llevado)

Figura 43 *– Síntesis de los aspectos centrales de los loci cielo y tierra*

En cuanto a los dibujos de los niños, las representaciones del cielo son mucho más frecuentes que las de la tierra (locus cielo: 78,3%; locus tierra: 50%; ver valores por edades en la Figura 44 en p. 533). Los aspectos formales de los gráficos son coherentes con los argumentos verbales hallados, especialmente en lo que atañe a la existencia de un eje vertical arriba-abajo. La orientación y el emplazamiento de los elementos del dibujo en la hoja recrean la topología a la que nos referimos y, tanto en el cielo —arriba— como en la tierra —abajo—, se encuentran objetos que pueden diferenciarse también mediante la oposición accesible-inaccesible (ver Figura 42 en p. 520). Así, los objetos que rodean a los muertos en la tierra pertenecen a la experiencia práctica cotidiana del niño —objetos del espacio cercano: flores, casas, autos, tierra, entre otros—, mientras que los que se ubican en torno a los muertos del cielo son inalcanzables o inexistentes en la vida ordinaria —estrellas, nubes, y otros objetos celestes, pero mucho más interesante para nuestro análisis, varas mágicas, personas aladas, corazones flotantes, Papá Noel, escaleras voladoras, y otros objetos que no son simplemente lejanos como los astronómicos—. Además, en los dibujos los objetos distantes típicos de la representación del cielo, incluyen elementos estéticos que subrayan la belleza inherente a ese espacio.

La posición de los muertos representados en el cielo y el uso de los colores claros dan cuenta de flotación o suspensión, transparencia y luminosidad. Por su parte, el locus tierra es dibujado coincidiendo con la línea del suelo, alguna otra línea de base o debajo de ella. Allí, predominan las posiciones horizontales de los muertos que, según las propias explicaciones de los niños, son indicadores de la inmovilidad esperable en esos espacios. En algunos dibujos, la figura del muerto ubicado en la tierra aparece desmembrada o rota. Otras veces, los ojos cerrados y la inexpresividad enfatizan la cancelación o disminución de las capacidades perceptuales. Estos aspectos de las producciones gráficas confirman algunas de las ideas encontradas en la fase oral de la entrevista (ver Anexo A).

En el siguiente cuadro listamos los dibujos de los niños en los que se hallan representaciones de los *loci* cielo y tierra.

Dibujos en los que se encuentran representaciones del **locus cielo**:	Agustina (5; 0), María (5; 0), Soledad (5; 0), Paula (5; 5), Juliana (5; 7), Ariel (5; 0), Pablo (5; 0), Javier (5; 5)
	Lía (6; 1), Beatriz (6; 4), Ofelia (6; 5), Sofía (6; 6), Manuel (6; 0), Fernando (6; 1), Fabricio (6; 2), Diego (6; 3), Miguel (6; 4)
	Virginia (7; 1), Alicia (7; 8), Sonia (7; 5), Cristina (7; 9), Martina (7; 11), Máximo (7; 3), Leandro (7; 5), Federico (7; 11), José (7; 11)
	Sara (8; 2), Natalia (8; 3), Julieta (8; 9), Marta (8; 9), Micaela (8; 9), Germán (8; 2), Nicolás (8; 4), Santiago (8; 5), Oscar (8; 7)
	Lucía (9; 3), Angélica (9; 7), Guillermo (9; 5), Felipe (9; 7)
	Celeste (10; 2), Amelia (10; 3), Silvia (10; 4), Gimena (10; 6), Eleonora (10; 9), Jorge (10; 0), Astor (10; 1), Fidel (10; 12)
Dibujos en los que se encuentran representaciones del **locus tierra**:	Agustina (5; 0), Soledad (5; 0), Pablo (5; 0), Mariano (5; 1), Javier (5; 5)
	Ofelia (6; 5), Miguel (6; 4)
	Virginia (7; 1), Alicia (7; 8), Sonia (7; 5), Cristina (7; 9), Martina (7; 11), Leandro (7; 5), Federico (7; 11), Ignacio (7; 11), José (7; 11)
	Sara (8; 2), Julieta (8; 9), Micaela (8; 9), Nicolás (8; 4), Santiago (8; 5), Oscar (8; 7)
	Lucía (9; 3), Juana (9; 3), Leonardo (9; 6), Felipe (9; 7)
	Silvia (10; 4), Jorge (10; 0), Fidel (10; 12), Gabriel (10; 12)

Como señalamos, las referencias al *locus* tierra en los dibujos son mucho menores en cantidad que las del *locus* cielo. Sólo en la zona central de las edades de los niños de la muestra —7 años aproximadamente— se equiparan en frecuencia las representaciones de ambos espacios, como se aprecia en el siguiente gráfico:

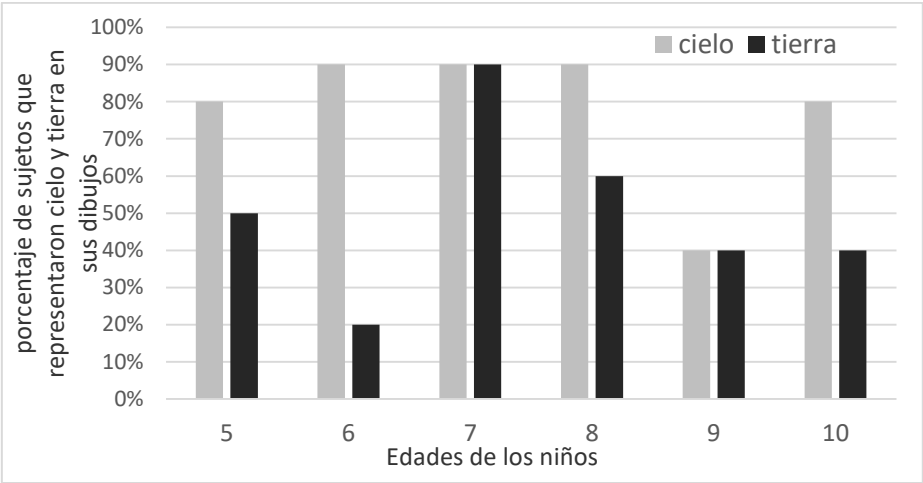


Figura 44 *– Porcentajes de sujetos que representaron los loci cielo o tierra en sus dibujos, por edades*

-Protocolos con referencias explícitas a los *loci post mortem* [cielo y/o tierra] en el momento gráfico o verbal: 95% de la submuestra niños (*n*=60). (Ver los dibujos en el Anexo A).

Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora
5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9

Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel
5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12

-Edad en la que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: sin sesgo.

-Diferencias significativas entre sexos: sin sesgo.

1.3.5 Dios

Las menciones a Dios como agencia sobrenatural que interviene en la muerte y el morir son frecuentes, aun entre los niños que no pertenecen a familias creyentes. Anteriormente nos ocupamos de la participación de Dios en la causalidad de la muerte y señalamos que su voluntad podría invocarse como razón suficiente o última de un fallecimiento. Para los niños, una vez acontecida la muerte, durante el $M_{DM,}$ Dios continúa actuando de diferentes maneras en los espacios de los muertos y sobre las relaciones que estos mantienen con los vivos y con otros objetos.

Las representaciones gráficas y las descripciones verbales infantiles sobre Dios suelen apelar alternativamente a dos fuentes típicas de la iconografía

cristiana de la trinidad: la imagen del Dios padre, un hombre grande y barbado —pantocrátor— y la del hijo joven o de Jesús en la cruz (Hasset, 1911).

En todos los casos, los niños piensan en Dios como un ser con poderes sobrenaturales, ubicado espacialmente en el cielo. Esta localización lo asocia, además, con las propiedades y características contextuales correspondientes a dicho espacio, que hallamos antes en las almas: flotación, transparencia, desplazamientos en diversos sentidos, capacidad para percibir lo que sucede en el espacio de los vivos, eternidad y coexistencia con objetos celestes astronómicos —nubes, estrellas, etc.—. Como las almas, Dios es alguien que murió y conserva en el cielo capacidades que son propias de los seres vivos.

Por otra parte, este Dios infantil presenta rasgos propios de protección paternal: alimenta, cuida, protege, crea y ordena el mundo a través del juicio moral, decidiendo, por ejemplo, el acceso al cielo (ver el caso de Nicolás 8; 2).

Las referencias a Dios o Jesús no son patrimonio exclusivo de los niños de familias creyentes de la muestra, aunque existe una fuerte relación entre las creencias del grupo familiar y las referencias a Dios por parte de los sujetos (ver Figura 45 y Figura 48 en pp. 537 y 553). Sólo el 4% de los niños que reconoce la participación de Dios en el M_{DM}, pertenece a familias ateas, mientras que el 58% pertenece a familias religiosas, alcanzando este valor al 96% si se incluyen a los sujetos de familias con creencias contradictorias leves y fuertes.

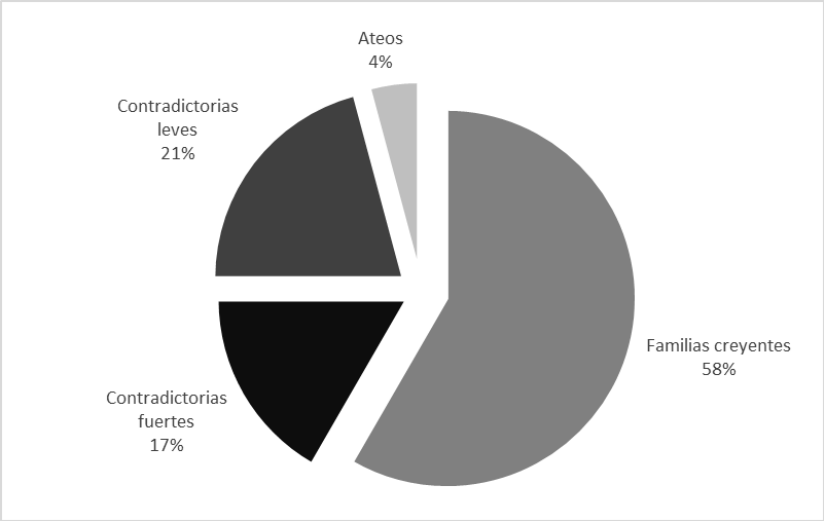


Figura 45 *– Cantidad de niños que cree en la participación post mortem de Dios, según las creencias religiosas de su familia*

A continuación, citamos algunos ejemplos infantiles de la participación de Dios sobre las distintas entidades humanas muertas.

Paula (5; 5):

Y las personas que se van al cielo ¿qué hacen en el cielo?	Em…
¿Y pueden escuchar?	No... Sí, pueden escuchar.
Pueden escuchar… ¿Y qué hacen?	Dios les da de comer a los bebés.
Dios les da de comer.	Sí, tienen comidita de bebe, son las sopitas.
¿Y hay sólo bebés en el cielo?	No, Dios no es bebé.

[…]

Ah, las personas que se mueren viven de nuevo… ¿cómo hacen?	Dios a los bebés los lleva volando a la panza de su mamá, pero al mismo que eligió primero.

[…]

¿Por qué no se puede? [ver a la persona muerta en el cielo].	Porque está muy lejos siempre, tiene que ir al lado de Dios y Dios está muy lejos […].
¿Y Dios está vivo o muerto?	Dios tenía una corona que pinchaba y se murió, porque le salía sangre por todas partes.
¿Y dónde está ahora?	Y alguien lo atrapó y lo dejó en una cruz […].
¿Y ahora dónde está Dios? ¿Está en la cruz o está en el cielo?	En la Iglesia, Dios está en la cruz. Y en el cielo, Dios está muerto.
Está muerto.	Sí.
Pero puede escuchar.	Em… algunas cosas.

Sofía (6; 6):

¿Jesús cómo es?	Grande, grande, grande, con barba.
¿Con barba?	Sí.
Y ¿cómo hace Jesús para llevárselo? ¿Viene hasta acá y se la lleva a la persona que se murió?	No, me parece que con una luz que tiene y los lleva.

Virginia (7; 1):

Dios…. Y ¿Dios quién es?	Está en el cielo.
¿Está en el cielo? Y ¿se puede ver?	No.
¿No? ¿Por qué no?	Papá Noel también está en el cielo. Con los reyes…
¿Vos lo viste alguna vez?	Yo cuando estaba afuera de día, él estaba abajo de la cama.
¿Quién?	Papá Noel con todos los regalos.
¿Y Dios? ¿Dios se puede ver?	No.
¿No? ¿Y está en el cielo?	Sí, es todo blanco.

Martina (7; 11):

¿Si un nene se va al cielo, sigue haciéndose grande ahí en el cielo?	No.
¿Por qué no?	Se puede, pero, si el Dios quiere le da para crecer. Porque el Dios tiene poderes
¿Y si Dios no quiere?	Si Dios no quiere, lo deja así.
¿Chiquito?	Sí.

Sara (8; 2):

¿Por qué es lindo el cielo?	Ahí está Dios que te cuida y te da muchas cosas.
¿Qué te da?	Te da la comida, lo que vos querés. Un día mi mamá me contó que Dios te cría. Te sale una persona grande, y después quedás embarazada y te sale un bebé […]
¿Hay algo más en el cielo?	Dios y los espíritus.
Dios ¿qué forma tiene?	Como un hombre, la cabeza… y el cuerpo.
Igual que un hombre…	Sí. Está el hijo, la mamá y todo eso.

Nicolás (8; 2):

[En referencia a su mención previa de un entierro después de la muerte] ¿Pero, cómo desde el cielo, vos me dijiste que lo enterraban...?	Sí, el cuerpo, pero el alma sale para el cielo.
¿Cómo es eso? ¿Me contás?	Solo a los que se mueren de viejos o de alguna enfermedad sale el alma para arriba, pero si se suicidan no.
¿Por qué?	Porque está mal que se mate solo, sin nada.
¿Entonces?	Jesús se enoja y no lo lleva al cielo […] Porque Dios ve todo y es el que creó todo, desde el cielo.
Y antes de que llegue la primera alma al cielo, ¿qué había?	Todas personas.
¿Y de dónde salieron esas personas?	Las creó Dios […]. En el cielo hay muchas almas que Dios las crea y las manda cuando un bebé empieza a vivir en la panza de la mamá.

[…]

¿Y si una persona en la tierra no sabía leer, el alma sabe leer o no sabe leer?	Dios le enseña, si no sabe algo. Todas les enseña Dios, si no las sabían. Si las sabía, no.

Lucía (9; 3):

¿Y cómo sabemos que hay un espíritu si nadie lo sabe?	Porque sabemos que vino el espíritu de Dios, de Jesús a la Tierra.
¿Y eso como lo sabemos?	Porque lo escribieron, por ejemplo, Mateo, Lucas, y ellos eran como magos y contaron la historia de Dios y ahí lo escribieron.

¿Y ese corazón rojo que hiciste ahí? [en su dibujo].	Es el corazón de Dios donde se va a ir con Dios, el corazón de Dios y el espíritu.
¿Dios qué es? ¿Un corazón?	No, ese es el corazón de Dios. Dios es un espíritu.
¿También es un espíritu?	Es un alma.
¿Antes Dios estuvo vivo?	No… Jesús estuvo vivo. Dios está vivo.

Guillermo (9; 5):

Sabés que un nene me contó que al primer hombre lo hizo Dios.	Sí.
¿A vos que te parece? ¿Es verdad o no eso?	Sí, lo hizo Dios, pero primero existió Adán y después Eva y después David y empezaron a aparecer los primates que empezaron a crecer.

[…]

¿No podemos vivir para siempre?	No […]. El único que tiene una vida eterna es Dios y Jesús.

Astor (10; 1):

¿Y cómo hace para no caerse el alma?	Porque las tiene… Jesús.

Amelia (10; 3):

Y las personas que se mueren, ¿pueden volver a vivir?	Mm… Dios lo hizo.
¿Cómo hizo?	Revivió.
¿Cómo hizo para volver a vivir?	No sé. Él pudo. No sé si nosotros podemos.
¿Nosotros podremos?	Para mí que no.
¿Para vos que no? ¿Por qué?	Porque cuando nos morimos nos morimos; ya está…
Pero Dios pudo…	Sí, Dios pudo.

Los rasgos de Dios a los que refieren los niños son fieles a la versión tradicional del cristianismo (ver Capítulo I), aunque no forma parte de un paquete de creencias indisociables y monolíticas. De hecho, la creencia en Dios es relativamente independiente de la creencia en los espíritus y del desdoblamiento cuerpo-alma en general. En algunos niños pesquisamos negaciones taxativas sobre la existencia de Dios, el paraíso y otros elementos propios de las creencias religiosas (4 sujetos de 60, 2 de familias ateas y 2 de familias con contradicciones leves). Sin embargo, este rechazo no parece ser un obstáculo para el desdoblamiento del muerto, como registramos en Juana (9; 3). Si bien ella niega a Dios y al cielo —colocándolos en el terreno de las creencias

personales optativas—, admite seguidamente la existencia del alma como una condición de lo vivo:

Sabés que el otro día hablaba con una nena como vos, y ¿sabés qué me contó?	¿Qué?
Que cuando una persona se muere la persona tiene un alma, y que el alma se va del cuerpo y se va al cielo.	Eso lo dicen casi todos los que creen en Dios, o los que semi-creen en Dios, y dicen que el alma se les va al cielo, y que lo siguen mirando desde allá arriba.
¿Y a vos qué te parece eso?	Que no, porque yo no creo en Dios.
¿No creés en Dios?	No… porque todos dicen que se va con Dios al cielo…
¿Y para vos eso es verdad o no?	No, ni siquiera es verdad Dios, para mí.

[…]

¿Nosotros tenemos alma?	Sí.
¿Tenemos alma?	Ajá.
¿Y dónde está?	En nuestro cuerpo.
¿Vos ahora tenés alma en tu cuerpo?	Sí, si no, no estaría viva.
¿Y cómo sabés que tenés un alma? ¿Cómo podemos saber?	Porque estoy viva. Porque siento. Porque me pego así y digo ¡au!

-Protocolos con referencias explícitas a la categoría [Dios] en el momento gráfico o verbal: 40% de la submuestra niños (*n*=60). (Ver los dibujos en el Anexo A).

5; 0	5; 0	5; 0	5; 5	5; 7	6; 1	6; 4	6; 5	6; 6	6; 6	7; 1	7; 5	7; 8	7; 9	7; 11	8; 2	8; 3	8; 9	8; 9	8; 9	9; 3	9; 3	9; 4	9; 7	9; 11	10; 2	10; 3	10; 4	10; 6	10; 9
Agustina	María	Soledad	Paula	Juliana	Lía	Beatriz	Ofelia	Ana	Sofía	Virginia	Sonia	Alicia	Cristina	Martina	Sara	Natalia	Julieta	Marta	Micaela	Lucía	Juana	Cecilia	Angélica	Susana	Celeste	Amelia	Silvia	Gimena	Eleonora

5; 0	5; 0	5; 1	5; 3	5; 5	6; 0	6; 1	6; 2	6; 3	6; 4	7; 3	7; 5	7; 11	7; 11	7; 11	8; 2	8; 2	8; 4	8; 5	8; 7	9; 5	9; 6	9; 6	9; 7	9; 11	10; 0	10; 1	10; 5	10; 12	10; 12
Ariel	Pablo	Mariano	Ivo	Javier	Manuel	Fernando	Fabricio	Diego	Miguel	Máximo	Leandro	Federico	Ignacio	José	Juan	Germán	Nicolás	Santiago	Oscar	Guillermo	Carlos	Leonardo	Felipe	Joaquín	Jorge	Astor	Flavio	Fidel	Gabriel

-Edad en la que se presenta la categoría: 5 a 10 años.

-Presencia de la categoría según nivel educativo del padre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según nivel educativo de la madre: sin sesgo.

-Presencia de la categoría según creencias religiosas familiares: predominio en niños de familias creyentes (58%). En menor medida, se halla entre niños de familias con creencias contradictorias fuertes (17%), leves (21%) y ateas (4%).

-Diferencias significativas entre sexos: sin sesgo.

1.4 Aspectos socioculturales y creencias religiosas del contexto familiar

Los significados sobre la muerte que preexisten al niño pertenecen al mundo social y se expresan en instituciones, prácticas culturales y representaciones sociales. Nos ocupamos de algunas significaciones compartidas socialmente al señalar el problema de la intersubjetividad en la definición de la muerte como objeto social (capítulo I). Estos sentidos sociales son conscientes y forman parte de sistemas explícitos, como en el campo religioso o el de la ciencia. También se revelan de manera menos coherente y manifiesta en prácticas instituidas diversas, intercambios materiales y simbólicos entre pares, actitudes y representaciones sociales, que le dan un sentido particular al fenómeno universal de la cesación biológica. Algunos de estos significados configuran el llamado «sentido común» que vuelve inteligible la experiencia cotidiana en base a múltiples fuentes: divulgación científica, sistemas de fe, imaginería de la estética popular, entre muchas otras. La asistematicidad de este tipo de conocimientos y su carácter inconsciente no los hace menos efectivos cuando intervienen en la construcción de conocimientos individuales y, en particular, en la de los conocimientos infantiles acerca de la muerte y el morir.

Los resultados que presentamos hasta aquí mostraron la participación esperable de las instituciones sociales en el desarrollo del conocimiento sobre la muerte, cada vez que en el niño hallamos argumentos y representaciones cuya fuente, por ejemplo, son las creencias religiosas y la ideología del grupo familiar. Las imágenes e ideas típicas de la religión y de la divulgación científica se descubren en el discurso y en las producciones gráficas de los niños, a modo de reelaboración original de representaciones del contexto. A su vez, y salvo en

casos fortuitos atípicos, los padres permiten o vedan las experiencias y prácticas de los niños relacionadas con el tratamiento social de la muerte, además, les ofrecen interpretaciones y explicaciones en acuerdo con su visión del mundo. Esta dinámica mediante la cual el nivel contextual familiar participa o modula la producción de conocimientos del niño, exigiría una investigación específica. Sin embargo, los datos obtenidos en la submuestra de niños y también en la de los padres, como analizaremos luego, nos permiten establecer algunas relaciones entre las creencias y actitudes parentales ante la muerte y las ideas de los niños sobre el mismo fenómeno.

Estas relaciones se enmarcan en nuestra perspectiva teórica que considera al sujeto de conocimiento como un actor social en la dinámica de la continuidad y discontinuidad de la cultura. En este sentido, el niño evidencia que sus conocimientos sobre la muerte son originales, aunque ellos se valen para su conformación de las representaciones, recursos simbólicos y materiales disponibles en su contexto.

Al presentar los resultados sobre la comprensión infantil de la muerte integramos, transversalmente, datos obtenidos en las entrevistas con los padres, como un primer nivel de acercamiento contextual, aunque limitado. Las variables de los aspectos socioculturales —nivel educativo de los padres, ocupación, tipo de escuela a la que asiste el niño y prácticas familiares relacionadas con creencias religiosas— nos permitieron contextualizar tres dimensiones de los conocimientos infantiles sobre la muerte y el morir, que trataremos a continuación. Esas dimensiones son las siguientes: i) las experiencias de los niños con la muerte animal y humana y su relación con los observables biológicos del cuerpo; ii) los conocimientos generales sobre la muerte como acontecimiento causado sobre ciertas entidades; iii) las nociones sobre el después de la muerte (M_{DM}).

1.4.1 Las nociones infantiles sobre la muerte: y su relación con la ocupación, educación y religiosidad del contexto familiar

En este apartado presentamos las relaciones que hallamos entre las diferentes nociones infantiles sobre la muerte y ciertos aspectos socioculturales del contexto familiar —ocupación, nivel educativo y religiosidad—. Estas relaciones se basan en la comparación sistemática de los datos que obtuvimos, en las submuestras de niños y de padres, mediante procesamientos estadísticos[73]. A los fines de esta presentación seguiremos el ordenamiento por dimensiones que utilizamos en los apartados 1.1, 1.2 y 1.3 del presente capítulo.

Variables del contexto familiar y su relación con los observables biológicos y las experiencias infantiles con la muerte

En términos generales, constatamos que, este primer grupo de conocimientos infantiles (dimensión B del sistema de categorías de la submuestra de niños: Anexo F) en relación con el nivel educativo de los padres, su ocupación y las creencias religiosas familiares, no presenta asociaciones sistemáticas. Se trata de los conocimientos que abarcan: la información recibida por el niño —las respuestas que categorizamos como «conocimiento» y «medios de comunicación», referidas a fuentes diversas del contexto— sus experiencias con los muertos, y el desarrollo de sus conocimientos biológicos sobre el cuerpo humano, (ver Figura 46 en p. 546). Tampoco detectamos una asociación estadística entre las creencias religiosas familiares y el tipo de escuela a la que asiste el niño —laica o religiosa— como ya señalamos (ver Anexo H). Estos datos relativizan la idea sobre influencia «directa» y mecánica de estos aspectos contextuales —educación, ocupación y creencias religiosas paternas— sobre las creencias infantiles.

En desacuerdo con nuestra previsión acerca de un mayor desarrollo de los observables del cuerpo entre los niños de familias ateas —consecuencia de una supuesta restricción al desarrollo impuesta por las creencias religiosas—, los niños de familias creyentes y no creyentes mostraron conocimientos equiparables en las mismas edades. La diferenciación progresiva de las nociones

[73] Relaciones simples de frecuencias, dispersiones y asociaciones.

infantiles sobre las estructuras morfológicas y las funciones del cuerpo no se muestra interferida ni facilitada por los contextos religiosos o ateos del grupo social de los padres. Este nivel de conocimientos biológicos aparece relativamente autónomo en relación a las creencias de la familia y a las propias posiciones de los niños frente a la religión —especialmente entre los 9 y 10 años de edad, que manifiestan una toma de consciencia acerca del carácter electivo de ciertas creencias—. Los conocimientos infantiles sobre el cuerpo en contextos creyentes, ateos o agnósticos, se acompañan de justificaciones diferentes — por ejemplo, muerte debida a las motivaciones de la naturaleza o a un creador con poderes sobrenaturales—. Sin embargo, esas diferencias no alteran el ritmo y la secuencia del desarrollo de los observables del niño.

Respecto de las experiencias con la muerte animal o humana, o la información sobre el tema que los padres deciden ofrecer u ocultar al niño, tampoco hallamos un sesgo entre los dos grupos, creyentes y no creyentes. Por lo tanto, este dato inhabilita el supuesto que la posición familiar ante la religión promueve o limita las experiencias infantiles con la muerte y las prácticas sociales correspondientes. La información que reciben los niños de sus padres, la experiencia directa con rituales mortuorios o la concurrencia a cementerios, criptas y otros espacios fúnebres, parece obedecer a una distribución tan azarosa como la posibilidad de experimentar alguna muerte cercana. En consecuencia, no puede atribuirse a las creencias familiares alguna tendencia clara hacia la exposición o el encubrimiento de estas cuestiones (ver Figura 46 en p. 546).

A continuación, sintetizamos los aspectos analizados en esta dimensión sobre las experiencias y conocimientos del niño, y su ocurrencia respecto de las variables familiares indagadas en la entrevista a padres.

		Variables de la submuestra padres			
		Ocupación	Escolaridad[74]	Religiosidad[75]	
				Creyentes	No creyentes
Experiencias, conocimientos y prácticas del niño relacionadas con los muertos y el cuerpo	**Experiencia muerte animal** presente en el 30% de la submuestra niños, *I*=[5, 10][76]	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Experiencia muerte humana presente en el 56,7% de la submuestra niños, *I*=[5, 10]	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Conocimiento muerte animal relatada presente en el 15% de la submuestra niños, *I*=[5, 10]	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Conocimiento muerte humana relatada presente en el 41,7% de la submuestra niños, *I*=[5, 10]	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	No hay muertes humanas conocidas presente en el 3,3% de la submuestra niños, *I*=[5 y 8]	Sin sesgo (sólo 2 casos, sin significación estadística)	Sin sesgo (sólo 2 casos, sin significación estadística)	Sin sesgo (sólo 2 casos, sin significación estadística)	Sin sesgo (sólo 2 casos, sin significación estadística)
	Observables del cuerpo humano presente en el 43,3% de la submuestra niños, *I*=[5, 10]	Desarrollo sin sesgo	Desarrollo sin sesgo	Desarrollo sin sesgo	Desarrollo sin sesgo
	Conocimientos sobre prácticas funerarias presente en el 21,7% de la submuestra niños, *I*=[5, 10]	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo

Figura 46 *– Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con los muertos y el cuerpo, en función de la ocupación, escolaridad y creencias de los padres*

Variables del contexto familiar y su relación con los conocimientos infantiles sobre la muerte como acontecimiento causado sobre ciertas entidades

El segundo grupo de conocimientos infantiles analizados —pertenecen a la dimensión C del sistema de categorías de la muestra de niños y aluden mayoritariamente al M_{RO}—, implica varios aspectos sobre la ontología y la comprensión de la muerte. Ellos abarcan: la caracterización de vida y de muerte,

[74] Ver en Figura 25 y Figura 26 la distribución de los niveles educativos de la submuestra de padres.

[75] Ver en Figura 27 la distribución de las creencias familiares.

[76] Intervalo.

la manera de saber y distinguir si alguien está muerto, las causas y condiciones efectivas de la muerte, así como las entidades que mueren con ella, y las ideas generales acerca de la universalidad, inevitabilidad e irreversibilidad. Nos ocupamos de ellos en el apartado 1.2 de este capítulo, señalando en cada caso su relación con la ocupación de los padres y su nivel de escolarización, así como las creencias religiosas familiares. Aquí sintetizaremos esas relaciones, atendiendo a los sesgos hallados.

Respecto de la caracterización o comprensión de la vida detectamos en todas las edades de la submuestra de niños, cuatro variantes: como *movimiento*, como *materia viviente*, como *actividad* o como lugar. Ninguna de ellas se asocia estadísticamente con las variables familiares aquí consideradas —ocupación, escolaridad y creencias religiosas—.

En cuanto a la creencia en un equilibrio entre la vida y la muerte, los pocos niños que la aceptan pertenecen en su totalidad a familias creyentes o con creencias contradicciones fuertes.

Las caracterizaciones infantiles del estar muerto, en sus diferentes alternativas, no mostraron sesgos particulares respecto de las variables de la submuestra de padres, excepto en dos casos. En primer lugar, la caracterización de la vida como detención cinética aparece predominantemente en niños de familias creyentes (88%), no porque los de familias ateas la nieguen, sino que sus niños no la utilizan como argumento, lo que podría indicar, en este grupo, la promoción de la tematización infantil de la muerte. En segundo lugar, la comprensión de la muerte como una desconexión o apagado análogo al de una máquina, fue un argumento que utilizaron exclusivamente niños de familias ateas y con padres de formación universitaria. Estos últimos, de modo explícito rechazaban cualquier forma de trascendencia y desdoblamiento de las entidades de lo humano.

Tampoco se constatan sesgos de alguna de las variables parentales consideradas sobre las ideas infantiles acerca de: la manera de *saber* si alguien está muerto, las distintas *inmortalidades* —absolutas y parciales— ni las creencias sobre la población pasible de muerte —*quiénes se mueren*—.

Respecto a las entidades que se mueren con la muerte, los niños utilizan tres formas para pensar la cuestión: la persona, el cuerpo —separado del alma— y sólo el alma. En estas ideas infantiles se evidencia un sesgo debido al contexto. Así, el desdoblamiento implicado en la concepción de una muerte acontecida en un *cuerpo —separado del alma—* lo sostienen 89% de niños de familias religiosas y 11% de familias ateas. Mientras que la muerte que tiene lugar en *un alma* la afirma el 100% de los niños de familias creyentes. Estos datos muestran el sesgo claro que imprime la religiosidad familiar sobre esas ideas infantiles.

En cuanto a las causas de muerte que conciben los niños, no constatamos sesgos en función de alguna de las variables parentales, excepto en la creencia infantil sobre la existencia de causas morales, que expresan sólo niños de familias creyentes. Por otra parte, a diferencia de lo que esperábamos, la causa de muerte debida a Dios, la plantearon indistintamente, niños de familias creyentes y no creyentes.

Finalmente, las creencias infantiles acerca de la universalidad y la inevitabilidad de la muerte tampoco son sensibles a las variables parentales analizadas. No obstante, sí hallamos predominios marcados en relación a esas variables, en las ideas sobre la reversibilidad, así como en las irreversibilidades oscilante y absoluta. Es así que la reversibilidad que entre los 5 y los 7 años de edad aceptan niños de todo tipo de familias, luego de los 8 años la admiten sólo niños de familias creyentes o asistentes a escuelas con formación religiosa. Las creencias religiosas en la trascendencia y el desdoblamiento de las entidades se muestran aquí como dos condiciones relevantes para la continuidad de la idea de reversibilidad, en el desarrollo. Por otro lado, tanto la irreversibilidad absoluta como la oscilante son ideas raras entre los niños de familias ateas. En efecto, la oscilación o duda relativa a la posibilidad de volver a vivir después de muerto la encontramos sólo en niños de familias religiosas o asistentes a escuelas con orientación religiosa; mientras que la irreversibilidad absoluta, mayoritariamente, en sujetos de familias con creencias religiosas contradictorias. En estos casos, la tendencia generalizada infantil a admitir una *persistencia de la existencia post mortem* —una hipótesis a la que nos referiremos en el próximo capítulo—, y el desdoblamiento alma-cuerpo que

facilita el contexto religioso familiar, hablita a los niños a pensar en la subsistencia de capacidades fuera del cuerpo después de la muerte. De este modo, las creencias religiosas del contexto familiar —y en particular la noción de trascendencia— parecen contribuir al abandono de la creencia infantil en la subsistencia de capacidades vitales en el cuerpo muerto, privilegiando, de este modo, las subsistencias en el alma.

En el siguiente cuadro, sintetizamos estas relaciones analizadas.

			Variables de la submuestra padres			
			Ocupación	Escolaridad	Religiosidad	
					Creyentes	No creyentes
Ontología y comprensión de la muerte	**Caracterización de la muerte** presente en el 26,7% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Equilibrio entre vida y muerte presente en el 6,7% de la submuestra niños, *l*=[5, 8]		Sin sesgo	Sin sesgo	100%([77])	0%
	Caracterización del estar muerto presente en el 68,3% de la submuestras niños, *l*=[5, 10]	**Relaciones vida muerte**	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo.
		Detención cinética	Sin sesgo	Sin sesgo	88%	12%
		Desaparición/disipación	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Relocalización	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Desmembramiento	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Inactividad biológica	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Desconexión	Sin sesgo	100% universitarios	0%	100%
	Saber si alguien está muerto presente en el 76,7% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Inmortalidad presente en el 53,4% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Quiénes se mueren presente en el 100% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Qué se muere con la muerte presente en el 68,3% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]	**Persona «entera»**	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Sólo el cuerpo	Sin sesgo	Sin sesgo	89%	11%
		Mueren independientemente cuerpo y alma	Sin sesgo	Sin sesgo	100%	0%
	Causas de la muerte presente en el 91,7% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]	**Biológico-materiales**	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Vejez	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Dios	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Peligros, temores, clisés	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Morales	Sin sesgo	Sin sesgo	100%	0%
		Mentales	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Universalidad presente en el 68,3% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Inevitabilidad presente en el 45% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Reversibilidad presente en el 28,3% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	80%	20%

[77] Los porcentajes de ocurrencia de una noción infantil respecto de alguna variable contextual, son relativos al valor porcentual de ocurrencia de la categoría en cuestión. En este caso, se trata del 100% del 6, 7%.

	Irreversibilidad presente en el 80% de la submuestra niños, *I*=[5, 10]	**Oscilante**	Sin sesgo	Sin sesgo	100%	0%
		Absoluta	Sin sesgo	Sin sesgo	72%	28%

Figura 47 *– Conocimientos infantiles generales sobre la muerte como acontecimiento causado sobre ciertas entidades, en función de la ocupación, escolaridad y creencias de los padres*

Variables del contexto familiar y su relación con las nociones infantiles sobre el después de la muerte (M_{DM})

El tercer grupo es el de las nociones infantiles acerca del después de la muerte —corresponden a la dimensión D del sistema de categorías para la submuestra de niños y pertenecen mayoritariamente al M_{RO}—. Las diversas creencias de los niños sobre esta cuestión presentan desiguales relaciones con las variables familiares consideradas. Nos referiremos entonces a las ideas infantiles de: la retornabilidad de los muertos, el cadáver, diversas formas de continuidades y subsistencias *post mortem*, los espacios de la muerte y las creencias en Dios, y sus vinculaciones con la ocupación, escolaridad y religiosidad de los padres.

La creencia en la retornabilidad de alguna de las entidades muertas hacia el espacio de los vivos es una idea propia de los niños de familias creyentes. Este retorno lo niegan, respecto del cuerpo, la gran mayoría de estos niños, mayores de 6 años de edad; no obstante, lo aceptan en relación al alma. La asociación que constatamos entre las ideas infantiles sobre la retornabilidad y los contextos familiares creyentes o con niños asistentes a escuelas de formación religiosa, es coherente con el desdoblamiento de las entidades humanas —cuerpo-alma—. Este desdoblamiento es imprescindible para que el niño acepte, luego de los 6 años, el retorno de una entidad muerta (el alma) a la vida.

La creencia infantil opuesta, que denominamos irretornabilidad —la imposibilidad de un regreso espacial de los muertos— la sostienen niños de diferentes grupos: mayoritariamente los sujetos de familias con creencias contradictorias (70%) en menor medida, ateas (20%) y creyentes (10%). La presencia de creencias contradictorias en el contexto familiar parece facilitar la

negación de los niños de ese regreso de los muertos, posiblemente como consecuencia de una búsqueda más activa de constataciones empíricas ante las diferentes posiciones paternas en conflicto.

Una situación similar se registra en relación a los observables del cuerpo muerto. Es entre los niños de familias con creencias contradictorias, predominantemente, que se hallan descripciones, conocimientos o referencias al cadáver. Esta asociación privilegiada entre estos observables del cuerpo —aun en sus diferentes niveles del desarrollo infantil— y las posiciones religiosas contradictorias en la familia, abona la hipótesis de la facilitación en las interacciones y la búsqueda de constataciones en los hechos a fin de dirimir las posiciones divergentes del contexto.

Por otra parte, las ideas infantiles sobre las «reiteraciones» de la vida post mortem, que consisten en diferentes operaciones mediante las cuales se reencuentra algún fenómeno de la vida terrenal en el M_{DM}, son sensibles al tipo de creencias religiosas del grupo familiar. Tres de los cinco tipos de «reiteración» de la vida después de la muerte se encuentran, de modo predominante, en sujetos con padres creyentes o con creencias contradictorias: *transformación* (92%), *reedición* (75%), *muerte después de la muerte* (79%). Los pocos sujetos de familias ateas que admiten alguna forma de «reiteración» asisten a escuelas con formación religiosa. Este desvío evidencia, una vez más, que las significaciones del contexto participan en la construcción de conocimientos infantiles, ya que esas «reiteraciones» en términos generales, son continuidades de la existencia o trascendencias, un supuesto fundamental de la religión cristiana. Asimismo, las «reiteraciones» sin desdoblamiento cuerpo-alma son casi inexistentes en la submuestra de niños y, en los poquísimos casos «seculares» en los que registramos ese desdoblamiento, se da entre el cuerpo y la mente (Federico 7; 11).

De manera simétrica, constatamos que los hijos de padres ateos, que asisten a escuelas laicas, y niegan explícitamente alguna variante del desdoblamiento de las entidades de lo humano, no ofrecen argumentos de ningún tipo de la reiteración de la vida post mortem.

En el §1.3.3 señalamos que la creencia de los niños en la *subsistencia post mortem* de *capacidades* físicas o mentales acontece en alguna de las entidades de lo humano que distinguen: persona, cuerpo o alma (ver Figura 37 en p. 496). Sintéticamente, cada una de ellas se atiene a una legalidad específica que los habilita o restringe a pensar en la conservación de ciertas capacidades vitales luego de la muerte. Esta escisión en diferentes entidades de lo humano no nos permite poner a prueba la participación directa de las creencias religiosas familiares en esas capacidades subsistentes, ya que lo que parece quedar intervenido por el contexto es el reconocimiento mismo de las entidades *post mortem* y no esas capacidades. Y teniendo en cuenta el valor «comodín» de la entidad persona, reconocida por niños de familias ateas y creyentes, capaz de soportar por igual las legalidades del cielo y de la tierra, es inevitable encontrar argumentos de subsistencias aun en niños de familias ateas y asistentes a escuelas laicas. En cuanto a la ocupación y el nivel educativo de los padres, tampoco se observan sesgos entre los argumentos infantiles sobre las subsistencias.

Por su parte, la topología *post mortem*, que distinguimos sumariamente en cielo y tierra, no se asocia a ninguna de las variables parentales consideradas. La apelación y representación gráfica del cielo o la tierra es usual en niños pertenecientes a todos los grupos que incluyen diferentes creencias familiares.

Finalmente, como se ilustra en la Figura 45, los niños de la submuestra que aceptan una participación de Dios durante el M_{DM}, provienen en un 96% de familias creyentes o con creencias contradictorias y en un 4% de familias ateas. Este sesgo evidencia, respecto de esta categoría, la intervención de las creencias y representaciones del contexto cercano en la producción de las ideas de los niños sobre el después de la muerte.

Seguidamente, presentamos una tabla en la que se resumen las relaciones entre las variables parentales y las nociones infantiles acerca del después de la muerte.

			Variables de la submuestra padres			
			Ocupación	Escolaridad	Religiosidad	
					Creyentes	No creyentes
Nociones acerca del después de la muerte	**Retornabilidad** presente en el 25% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	100%	0%
	Irretornabilidad presente en el 31,7% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	80%	20%
	Cadáver presente en el 45% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	89%	11%
	Reiteraciones post mortem presente en el 69% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]	**Transformación**	Sin sesgo	Sin sesgo	92%	8%
		Replicación material	Sin sesgo	Universitarios	Sin sesgo	Sin sesgo
		Replicación inmaterial	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Reedición	Sin sesgo	Sin sesgo	75%	25%
		Muerte desp. de la muerte	Sin sesgo	Sin sesgo	79%	21%
	Subsistencia de capacidades presente en el 90% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]	**Físicas, en persona, alma y cuerpo**	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
		Mentales, en persona y alma	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Topología post mortem presente en el 95% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo	Sin sesgo
	Participación de Dios en el M_{DM} presente en el 40% de la submuestra niños, *l*=[5, 10]		Sin sesgo	Sin sesgo	96%	4%

Figura 48 *– Nociones infantiles acerca del después de la muerte, en función de la ocupación, escolaridad y creencias de los padres*

Tal como se indica en las tres figuras anteriores, en ninguna de las dimensiones de los conocimientos infantiles explorados se hallaron sesgos respecto del tipo de ocupación laboral de los padres. Igualmente, tampoco se encontraron desviaciones en función del nivel educativo alcanzado, excepto en la caracterización de la muerte como desconexión o apagado, una idea sólo presente entre niños con padres de nivel universitario.

1.4.2 Las actitudes familiares ante la muerte, reencontradas en los conocimientos infantiles

En el capítulo III señalamos que las entrevistas a padres nos permitieron clarificar aquellos aspectos contextuales que impregnan las creencias infantiles y que no se explican por la relación interna que mantienen los argumentos y términos del niño dentro de cada protocolo. Con ese fin, indagamos algunas facetas socioculturales del grupo familiar, así como la actitud parental ante la

muerte —estrechamente relacionada con las creencias y las prácticas religiosas—. Al respecto, dos aspectos de la indagación a los padres resultaron imprescindibles para la elaboración de los datos y la contextualización de las respuestas de los niños.

En primer lugar, la interrogación sobre las prácticas y creencias religiosas actuales, más allá de la definición sobre la propia religiosidad, arrojó resultados significativos. El pedido de *autodefinición* religiosa nos mostró que, si se hubiese indagado a los padres recurriendo a un cuestionario cerrado, con respuestas predefinidas por sí o por no, los resultados obtenidos serían distintos y poco fieles a los hechos. Por ejemplo, el padre de Soledad (5; 0) se definió inicialmente como ateo, y más adelante, en el transcurso de la entrevista, nos reveló que no dudaba de la existencia de algún creador del mundo y que, para él, «algo tiene que haber». Una situación parecida, pero inversa, es la de los padres de Javier (5; 5). A pesar de definirse como creyentes —«somos católicos»—, esta definición parece reflejar una procedencia familiar y no sus prácticas y creencias actuales[78]. En efecto, estos padres nos relataron que abandonaron completamente las creencias y prácticas religiosas de su juventud. La identificación con la religión, en esta familia —y en las de otros niños—, funcionaría como una seña de inscripción sociocultural, que no necesariamente se corresponde con las actividades y las creencias efectivas de los sujetos en su vida cotidiana. Es así que en 12 de los 60 padres entrevistados (es decir, 20% de la submuestra, ver Figura 49 en p. 555), modificamos la clasificación acerca de las creencias religiosas luego de constatar la divergencia entre la autodefinición[79] y la información aportada por la entrevista en su totalidad[80].

---

[78] La autodefinición solicitada es, en definitiva, un pedido de autoclasificación, de identificación con un colectivo. Por ello, no es extraño que los padres se vean formando parte de una tradición religiosa o atea en función de su propio origen familiar más que por sus propias acciones cotidianas.

[79] Como se señaló en el capítulo III, la autodefinición religiosa arrojó, en la entrevista, tres categorías —creyentes, ateos o agnósticos—. Las categorías *creencias contradictorias fuertes* y *leves* —un vocabulario que no pertenece a los padres entrevistados sino a nuestro sistema categorial— no se corresponden con las oscilaciones ni con las dudas propias de los agnósticos, sino con la confrontación de creencias al interior de la familia.

Estas modificaciones las realizamos en ambos sentidos: por un lado, aquellos autodefinidos como ateos que, no obstante, informaron seguir las prácticas religiosas y creer en Dios, los categorizamos como creyentes. Por otro lado, los padres que se definieron a sí mismos como creyentes o «católicos», y que evidenciaron un completo rechazo a las ideas del cristianismo y a sus prácticas, los agrupamos bajo la categoría de ateos/agnósticos.

	Padres de:				
Contradicción entre la autodefinición religiosa, las creencias y prácticas efectivas	Soledad (5; 0) Ivo (5; 3) Javier (5; 5)	Ofelia (6; 5) Miguel (6; 4) Beatriz (6; 4) Sofía (6; 6)	Sara (8; 2)	Juana (9; 3) Cecilia (9; 4)	Celeste (10; 2) Amelia (10; 3)

Figura 49 *– Entrevistas a padres con incongruencias en la autodefinición religiosa*

En segundo lugar, se solicitó a los padres que narren la explicación que han dado —o darían al niño en caso de tener que hacerlo— de alguna experiencia con una muerte humana cercana. De este modo, se obtuvo información acerca de las narrativas sobre la muerte que efectivamente los padres transmiten a sus hijos, más allá de su adscripción religiosa particular.

Esta pregunta mostró un notable desfase entre las creencias religiosas familiares y el tipo de explicación ofrecida a los niños. Casi con total independencia respecto de las creencias religiosas, los *padres ateos, agnósticos y creyentes* brindan una explicación de la muerte humana en términos de una *relocalización* en un espacio inaccesible —casi siempre el cielo u otras variantes equivalentes que definimos en el § 1.3.4, como una estrella, las nubes o el paraíso—. La relocalización implicada en la explicación parental se presentó, *indefectiblemente*, junto a las siguientes ideas:

[80] En el Anexo G figura la grilla utilizada para volcar los datos de las entrevistas a padres, donde la autodefinición sobre la creencia se indaga con sucesivas subpreguntas que permiten establecer las incongruencias señaladas.

i) Respecto de las causas o razones de ocurrencia de la muerte (M_{RO}), los padres no dudan en «decir la verdad» —estaba enfermo, viejo, sufrió un accidente, entre otras—.

ii) Después de muerta, la persona o el alma —nunca el cuerpo— conserva, indefinidamente, capacidades mentales y físicas (*subsistencias*).

iii) La muerte no es un fin absoluto y el muerto no desparece, sino que se relocaliza —«viajó», «se fue» o «partió»— en un lugar inalcanzable para los vivos, del que nunca regresará (*irretornabilidad*). Predominantemente, el lugar de destino es el cielo.

iv) La relocalización de la entidad considerada la describen como una actividad ejecutada por el propio muerto, como si se tratara del ejercicio de su propia voluntad.

v) Esa posición activa del muerto que implica la idea parental de su relocalización, contrasta con la irremediable pasividad con la que se presenta la muerte (*inevitabilidad*): «se fue porque estaba viejito», «se fue porque ya estaba enfermo».

vi) Los padres que realmente explicaron una muerte acontecida, apelaron preferentemente al desdoblamiento alma-cuerpo. Los padres que sólo ensayaron la explicación que hipotéticamente ofrecerían a sus hijos, se refirieron, en casi todos los casos, al viaje o partida de la «persona».

vii) Para los padres, en el *locus cielo* el muerto adquiere nuevos atributos. Además de la conservación de capacidades físicas y mentales, él es capaz de proteger a distancia, conceder deseos, hacer justicia o simplemente acompañar a los vivos en su vida diaria —atributos que el cristianismo le atribuye a Dios—. En función de ello, los padres invitan a los niños a dirigir plegarias a los familiares muertos ubicados en el cielo, y los invocan como observadores y guardianes de la conducta de los vivos.

A continuación, sintetizamos las explicaciones que los 60 padres de nuestra muestra dieron o darían al niño sobre alguna muerte humana cercana. Los 9 casos en los que la explicación no supone una relocalización a un lugar inaccesible para los vivos —entre los que se encuentran padres ateos que ofrecen una explicación coherente con sus creencias, aunque también padres en

desacuerdo acerca de las ideas religiosas—, se encuentran resaltados con negrita.

Padres de:			**Padres de:**		
Agustina	5; 0	**Llegado el caso apelaría a que «la vida es así», que el «ciclo vital termina con la vejez y la muerte»; que nos morimos y ya está. Que es un proceso que así termina.**	Ariel	5; 0	Tuvieron que explicarle una muerte. Le dijeron: que era una persona mayor, que era muy grande, que se había enfermado y ahora se fue al cielo «y nada más».
María	5; 0	Le dirían que se fue al cielo para estar mejor.	Pablo	5; 0	La mamá cree en otra vida y cuando tuvo que explicar una muerte le dijo: que el alma se había ido al cielo, que estaba con Jesús porque tenía el cuerpo muy enfermo y que ya no tiene dolores. Cree que eso «hace que no sea tan terrible».
Soledad	5; 0	Le dirían que «la vida es así», que llega un día en el que la gente se va.	Mariano	5; 1	Les dijeron a sus hijos que el abuelo estaba en una estrellita a la que se había ido porque estaba muy viejito. Desde la estrella los mira y los cuida.
Paula	5; 5	La madre le habló de sus parientes muertos. Le dijo que se fueron al cielo. Si le tuvieran que explicar una muerte, le dirían que se fue al cielo con otros seres queridos fallecidos y que en algún momento todos nos vamos a reencontrar allá.	Ivo	5; 3	Le dirían que se fue al cielo, que ya no va a volver y «que esas cosas son así».
Juliana	5; 7	Dirían que se fue al cielo, que está en una estrellita, «sin esconden información».	Javier	5; 5	**No saben qué le dirían, pero seguramente que se murió «y listo», «aunque no tan descarnadamente, pero sin mucho más», «a lo sumo que está en el recuerdo, pero sin nada de Dios»**
Lía	6; 1	Murió el abuelo de Lía y tuvo varias experiencias con mascotas muertas en su casa. La explicación de la muerte fue «la vida es así» y que se fueron al cielo.	Manuel	6; 0	Le dirían que se lo lleva un angelito al cielo.
Beatriz	6; 4	Le dirían que la persona se fue con Jesús y está en el cielo.	Fernando	6; 1	Le dijeron que el abuelo se había ido al cielo y «nada más». El niño preguntó qué había pasado, si se había llevado el pijama o si podía hablarle por teléfono. Le dijeron que eso de hablarle es imposible y que no se llevó nada porque se fue el alma.
Ofelia	6; 5	Le dirían que se va a una nube y nos mira desde ahí.	Fabricio	6; 2	Le dirían que se hace un angelito y después se va al cielo.

Padres de:			Padres de:		
Ana	6; 6	Sus abuelos murieron en otros países y le dijeron que habían muerto de una enfermedad, que estaban enterrados, que se fueron al cielo y ahora están en una estrella. Que cada estrella que ve, es una persona que se murió.	Diego	6; 3	Le dirían que se va al cielo para siempre y que ya no puede volver.
Sofía	6; 6	Murió el abuelo cuando era muy chica y lo supo. Le dijeron «la verdad»: estaba enfermo, se fue al cielo y ahora está bien.	Miguel	6; 4	Su madre le dijo que se muere el cuerpo, el alma no, y que «después quedan los angelitos». No creen en la vida después de la muerte, pero eso «para tranquilizarlo» —aunque según dicen, nunca se mostró intranquilo con esos temas—.
Virginia	7; 1	Le dirían que se lo llevaron al cementerio, pero que ahora está en el cielo con Dios.	Máximo	7; 3	Le dirían que se fue al cielo, a un lugar lindo.
Sonia	7; 5	Le dijeron que el alma de la abuela se fue al cielo y está con Dios y el cuerpo está en el cementerio.	Leandro	7; 5	**Se murió un abuelo. Le dijeron «poco»: que ya no iba a estar más y que todos los seres vivos se mueren.**
Alicia	7; 8	Le diría que estaba enfermo, que ya no se podía curar y se fue al cielo. «Nada más, ni los angelitos, ni la nube, ni Dios. Le diría lo que pregunte».	Federico	7; 11	La explicación en todos los casos fue que se fueron al cielo y que ya no los vamos a volver a ver.
Cristina	7; 9	Le dijeron que el cuerpo se muere, y que el alma se va al cielo.	Ignacio	7; 11	Le dijeron que la persona se va con Dios a las estrellas.
Martina	7; 11	Se murió su abuelo y le dijeron que se fue al cielo, pero también lo fue a visitar varias veces al cementerio, «por lo tanto para ella está en el cementerio y en el cielo».	José	7; 11	Le dirían que el alma se fue a una estrellita.
Sara	8; 2	Le dijeron que su abuelo ahora está en el cielo con Dios, pero conoce el cementerio.	Juan	8; 2	**Le dijeron que «las personas nacen, viven, mueren y pasan a otra forma de vida, y listo». «Decimos hasta donde pregunta».**
Natalia	8; 3	Le diría que se fue al cielo «y punto».	Germán	8; 2	Le dirían que cuando alguien se murió, se convierte en un angelito que va al cielo y se queda con Dios.
Julieta	8; 9	Le dijeron que fue a un lugar más lindo, pero no tan lindo por miedo a que le guste mucho la muerte. No le quiere hablar del cielo para que ella pueda elegir su propia religión. Le dice que la vida es un proceso y que después de un tiempo los seres vivos se van a lugares más lindos.	Nicolás	8; 4	Le dirían que el alma va al cielo y nos cuida con los ángeles y Dios.
Marta	8; 9	Le dijeron que el alma se había ido al cielo y que cuando las personas y los animales se mueren, se van al reino de Dios, pero sólo si son buenos.	Santiago	8; 5	Le dirían que es porque Dios la llamó para ir al cielo.

Padres de:			Padres de:		
Micaela	8; 9	Le dirían que se fue al cielo, que «es parte de la vida», que es algo «que no es malo», para que la niña no se sienta mal.	Oscar	8; 7	Le dirían que lo enterraron y que se fue al cielo y lo llevarían al cementerio.
Lucía	9; 3	Le dijeron que la muerte es un paso a otra vida que es mejor. Que la persona ya no está en cuanto a cuerpo, pero que en algún momento nos vamos a reencontrar.	Guillermo	9; 5	Le dijeron que se fue al cielo con Dios porque estaba muy viejito.
Juana	9; 3	Le dijeron que cuando las personas se hacen muy grandes o tienen una enfermedad, se mueren. Le comunicaron la práctica del entierro y que «lo que queda de la persona que se va, es el recuerdo de los que lo querían».	Carlos	9; 6	**Le dirían que «las personas, como todos los seres vivos, se mueren; que se las entierra y que después, el cuerpo se desintegra». «Trataría de ser lo más realista posible, no le mentiría»**
Cecilia	9; 4	Le dirían que está enterrado. No le dirían que se va a una estrellita, que para ellos es algo más espiritual lo que sucede. El espíritu existe en otro lado. No le diría que se termina todo, sino «todo lo contrario».	Leonardo	9; 6	Le dijeron que se murió porque estaba muy viejo y que en el lugar donde está ahora, no lo podemos ver más, sin mencionar al cielo.
Angélica	9; 7	«Le diría que las personas se van al cielo. Es lo menos terrible».	Felipe	9; 7	**Le dijeron que cuando una persona muere queda en el recuerdo de uno. No saben si quizás otros miembros de la familia le hablan de otras cosas, pero ellos, no. Si preguntara dónde está la persona que se murió, dirían que no saben o que en ningún lado.**
Susana	9; 11	Le dijeron que era un proceso. Que el abuelo estaba muy viejito, enfermo, que el alma se había ido a una estrella y que el cuerpo estaba enterrado. Susana preguntó insistentemente si no iba a volver a verlo más y le dijeron que podía hablar con él cuando quisiera, mirando a la estrellita del cielo.	Joaquín	9; 11	Los padres le dijeron que el cuerpo se muere, La abuela le dijo que el alma se va al cielo y nos mira desde arriba, que la podemos saludar y pedirle deseos.
Celeste	10; 2	Le dijeron que a los muertos los llevan al cementerio y que el alma se va al cielo y está con Dios y con todas las otras personas que se murieron antes.	Jorge	10; 0	Le dijeron que su bisabuelo ahora es un angelito que se fue al cielo. Que le puede pedir deseos y hablarle mirando las estrellas.
Amelia	10; 3	Le dijeron que ahora estaba en el cielo y que si quería podía ir al velorio y al cementerio, pero Amelia no quiso.	Astor	10; 1	Le dirían las cosas «como son», que la persona se muere y se va al cementerio y ya está. Aunque quizás le diría que se van a cielo.
Silvia	10; 4	Le dijeron que unas tías se murieron «y nada más». No le explicamos nada.	Flavio	10; 5	**Le dijeron que se murió porque tuvo una enfermedad, y nada más. Que «el cuerpo se pudre y se acaba todo».**

Padres de:			Padres de:		
Gimena	10; 6	Le dijeron que se habían muerto porque estaban muy viejitos y que se habían ido al cielo, sin ningún otro comentario, porque quieren que su hija «elija libremente sus creencias».	Fidel	10; 12	**Le dirían que se murió, que «la vida es así», que todas las personas se pueden morir cuando están enfermas o cuando se hacen ancianas, porque «es la ley de la vida».**
Eleonora	10; 9	Su padre le diría «simplemente que se murió», su madre que se fue con Dios al cielo.	Gabriel	10; 12	**Le dijeron que cuando te morís, «te llevan al cementerio y listo».**

Figura 50 *– Síntesis de las explicaciones de una muerte humana ofrecidas por los padres a sus hijos*

Como puede observarse, el 85% de los padres de la muestra ofreció u ofrecería explicaciones a sus hijos que implican la relocalización del muerto en un espacio inaccesible para los vivos, del cual es imposible regresar, junto a otras ideas acerca del M_{DM} que anteriormente enumeramos en los puntos «ii» a «vii». Sólo el 15% de los padres[81] brinda explicaciones de la muerte que *no* suponen la relocalización en un espacio inaccesible. En este último grupo, no se encuentran padres de familias unificadamente creyentes.

Esta presencia extendida de argumentos de relocalización *post mortem* contrasta con las creencias religiosas a las que los padres adhieren, puesto que, a diferencia de lo que se esperaría, no son patrimonio de los padres que creen en Dios, el cielo y la existencia espiritual después de la muerte. Mientras sólo el 40% de nuestra muestra pertenece a la categoría *creyentes* o *religiosos* (Ver Figura 27 en p. 325), el 85% de la muestra apela a una explicación que en lo esencial recrea la imagen cristiana de la muerte.

[81] Tal vez menos, en caso de no considerar la respuesta oscilante de los padres de Javier (5; 5).

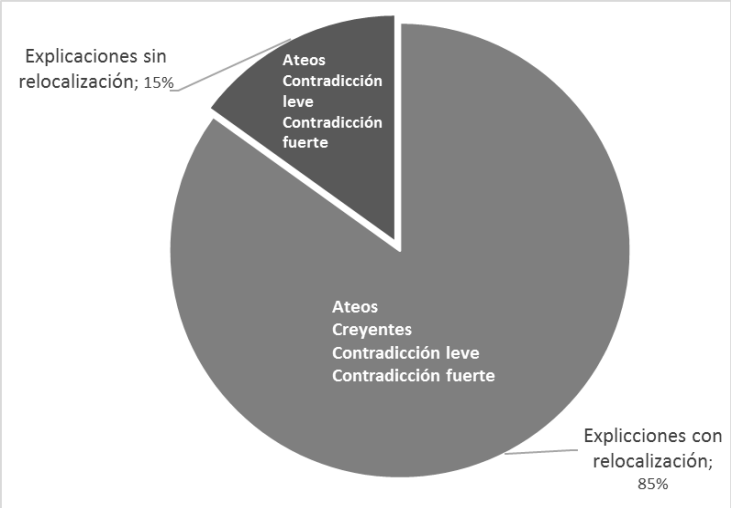


Figura 51 *– Explicaciones parentales de la muerte, con y sin relocalización*

La narrativa común y generalizada acerca del viaje al cielo, la estrella, las nubes o el lugar de Dios, puede considerarse parte de la cultura y las representaciones del contexto, que le ofrecen al niño recursos simbólicos a través de los cuales pensar la muerte. Si esta hipótesis es válida, sería factible conjeturar que la participación de estos aspectos ideológicos sobre la muerte, predominantes en la población estudiada, operan sobre las creencias infantiles, aun antes del acceso a algunas de las ideas fundamentales de los sistemas de creencias biológico y religioso, a los que nos referimos en el capítulo I. De hecho, las nociones de *causa* por enfermedad, accidente o vejez, así como la *subsistencia* de capacidades post mortem, la *relocalización*, la *irretornabilidad* y la *relocalización,* presentes en las explicaciones de los padres, son, precisamente, aquellas que hallamos más tempranamente en el desarrollo infantil, desde los 5 años de edad. Una interpretación posible de estos datos, que trataremos en el próximo capítulo, es la *inculcación*[82] precoz en el niño de creencias y representaciones del contexto cercano, a través de imágenes, prácticas y discursos que le imprimen una orientación particular a la

[82] Usamos el término *inculcación* en el sentido dado por Bourdieu y Passeron (1972) que supone una acción de imposición de normas y criterios arbitrarios, efectuada dentro de un espacio institucional, familiar o escolar, realizada por agentes dotados de autoridad.

comprensión de la muerte. Esta orientación luego se relativiza en los niños mediante la intermediación de nuevas adquisiciones cognitivas, como los sistemas de conocimiento religioso o biológico. En suma, las explicaciones parentales analizadas parecen constituir una *via regia* a través de la cual se actualizan ciertas significaciones compartidas sobre el $M_{DM,}$ propias de la población estudiada.

Los padres y el contexto familiar cercano intervienen en la comprensión que los niños progresivamente adquieren de la muerte, no sólo mediante el ofrecimiento de representaciones formateadas que implican las nociones de subsistencia, relocalización, irretornabilidad o inevitabilidad. Los niños escuchan las narrativas parentales ofrecidas a modo de explicación de la muerte, para construir ideas originales, retoman de ellas sus términos y modifican sus relaciones en función de sus capacidades. Las asimilaciones que dan cuenta de la reconstrucción que supone toda apropiación de creencias del contexto, no impiden reconocer, en muchos argumentos infantiles, su origen externo.

Precisamente, al comparar los argumentos de los padres con los de sus hijos, que hallamos en las específicas entrevistas de ambos, se imponen las semejanzas entre sus respectivos contenidos. El conocimiento infantil de la muerte obtenido por los relatos de sus padres y, especialmente, las nociones sobre un espacio *post mortem*, así como la aceptación o negación de Dios, se presentan como el resultado de una actividad asimilatoria que retiene aspectos de las narrativas parentales y omite aquellos que suponen un desarrollo de los conocimientos no alcanzado. En particular, las explicaciones de los padres que requieren para su comprensión de ciertos conocimientos del mundo físico-biológico no adquiridos, el niño los significa a través de los esquemas que dispone. Por ejemplo, a Pablo (5; 0) sus papás le dijeron durante un viaje en auto que tenía que cuidarse de los golpes, porque le podía salir sangre y no tenían cinta ni apósitos para taparle la herida. A partir de una noción de las cantidades no constantes, Juan pensó, según relatan los padres, que el problema de lastimarse adentro del auto es que el habitáculo se llene de sangre y todos

mueran ahogados. Otro ejemplo de asimilación deformante de las explicaciones parentales es el de Sara (8; 2), quien momentos antes de ir al cementerio por primera vez preguntó si iban a ir en avión para llegar hasta el cielo a ver a los muertos.

Citamos a continuación algunos ejemplos de esta apropiación infantil original respecto de las explicaciones parentales de la muerte.

Comparación entre argumentos niño-padres

Javier (5; 5)	—*¿Eso es el alma? ¿Quiénes tienen alma, todas las personas o algunas?* —Todas tienen el alma. —*¿Nosotros también?* —Sí. —*¿Y cómo sabes?* —Porque mi papá me lo contó.	Padre o madre	—[…] le explicamos que todos tenemos un alma adentro, que no se ve pero se siente […]

Lía (6; 1)	—*Viste que yo te dije que una nena me dijo que adentro tenemos un espíritu...* —El espíritu no existe. —*No existe.* —No. —*¿Y por qué habrá dicho eso esa nena?* —Porque el espíritu es de verdad. Está en nuestra cara. —*Ah, en nuestra cara.* —El espíritu está acá adentro [señala su cabeza] En realidad, no existe. Pero yo vi una en un cuento. Pero mi mamá me dijo que no existe.	Padre o madre	—[…] como a veces escucha o le hablan de los espíritus los compañeros de la escuela o lo ve en la televisión, yo le explico, para que no se asuste, que el espíritu malo no existe, que tenemos un alma adentro nuestro, con la que pensamos y sentimos […]

Martina (7; 11)	—[...] Mi abuelo de mi abuela, su esposo, se murió por tomar mucha cerveza y que estaban comiendo y dice que ahí estaba tomando, ahí se puso a morir ya estaba […]	Padre o madre	—[…] Su abuelo murió por una enfermedad grave, fue repentino, y Martina siempre nos preguntaba por qué te podés enfermar, y le explicamos que hay cosas que hacen mal, como tomar alcohol, fumar […].

Marta (8; 9)	—*Y decime una cosa, si nosotros nos morimos, ¿podemos volver a estar vivos?* —Sí. —*¿Cómo?* —Cuando venga el reino. —*¿Venga quién?* —El reino. ¿Y volvemos a vivir? —Sí. —*¿Y qué es el reino?* —Va a haber muchas cosas… Va a haber animales… escuela no va a haber.	Padre o madre	—[…] yo no soy muy creyente, pero su abuelo sí. Mi papá le dice que si no se porta bien no la van a dejar entrar en el reino de Dios. —*¿Le cuenta del reino de Dios?* —Sí, le dice que ahí está su abuela, que todo es lindo y que en algún momento va a ir ella.

Lucía (9; 3)	—¿Cómo sabes todas estas cosas? —Me lo explicó mamá. —*¿Vos conocés a alguien que se haya muerto?* —A mis dos abuelos, pero cuando era muy chiquitita. —*¿Vos eras muy chiquitita? ¿Y dónde están ellos ahora?* —En el corazón de Dios.	Padre o madre	—[…] le decimos siempre que la muerte es un paso a una vida mejor, que la persona se va para el cielo. También le decimos que las personas viven en nuestros recuerdos, en nuestro corazón.

Gabriel (12; 12)	—Claro, por ahí es eso, pero… No, no, no quiero ofender a nadie, pero… para mí no es verdad lo de Dios. Mi papá no cree y nunca le pasó nada.	Padre o madre	—[…] Yo [padre] trato de que elija, no le impongo nada […] yo no creo en Dios y siempre le digo que hay gente que cree y otra que no. Él puede decidir creer, como cuando creía en Papá Noel […]

Como se aprecia en estos ejemplos, los niños reconstruyen los discursos parentales, mostrando que la influencia del contexto no provoca una apropiación infantil meramente pasiva. Sin embargo, en estas narrativas parentales que brindan a los niños algunas explicaciones sobre la muerte y el morir, existen ciertos aspectos que se imponen y que configuran una ideología relativamente independiente de los procesos de tematización y conceptualización infantil. Al respecto, señalamos los siguientes hallazgos: i) la *inevitabilidad* de la muerte, que sostienen todos los padres de la muestra, los niños la aceptan antes de comprender las razones biológicas por las cuales la muerte es irreversible, lo que parece indicar el papel de la inculcación parental. ii) las explicaciones que los padres dieron o darían sobre una muerte se muestran más potentes para promover ideas en los niños, que la posición religiosa familiar reconocida. Aún en las familias ateas, la representación del cielo forma parte de las representaciones del después de la muerte. Asimismo, los niños que explícitamente niegan a Dios o son conscientes del carácter optativo de su aceptación, son hijos del 15% de padres que no ofrecen explicaciones de la muerte en términos de relocalización espacial. iii) las descripciones del cielo como un lugar bello y placentero —parte central de las representaciones del sistema de creencias del cristianismo— es totalmente contraria a las representaciones de la muerte del niño. Precisamente, la muerte y el morir tienen un carácter negativo para el 100% de los niños de la muestra —no sólo por la separación usualmente mencionada por los niños, sino por la asimilación a la sangre, los golpes, los accidentes y las enfermedades—. En consecuencia, esta idea no podría conducirlos a una representación agradable del cielo, en todos los casos, de no mediar la intervención de la ideología del contexto. iv) Los niños utilizan, alternativa y discrecionalmente, argumentos que provienen de dos sistemas de creencias, religioso y biológico, para justificar o rechazar las creencias parentales inculcadas —por ejemplo, la existencia del

cielo[83]—. De este modo, los niños encuentran en los saberes contextuales la justificación de una cosmovisión que forma parte del horizonte ideológico del contexto.

[83] Los siguientes dos argumentos expresan este uso discrecional de una creencia para justificar otra. En este caso, la creencia en cuestión es el cielo: «para mí no existe [el cielo] porque yo no creo en Dios» (Flavio 10; 5); «Jesús les dijo que ya no iban a vivir para siempre, que iban a morir y entonces desde ahí las personas mueren y se van para siempre al cielo […] por eso existe el cielo» (Fidel 10; 2).

Capítulo V
Discusión, conclusiones y nuevos problemas

1. Los datos interpretados a la luz de la teoría

En el capítulo IV, al categorizar, segmentar y presentar analíticamente los resultados obtenidos en la presente tesis, se realizó una lectura teórica —en el capítulo III indicamos lo que implica «construir» un dato y su tratamiento para la comunicación—. Aquí postularemos una serie de hipótesis interpretativas, síntesis y discusiones teóricas que comprometen al núcleo conceptual de la perspectiva teórica adoptada acerca del desarrollo. Es así que no reiteraremos las conclusiones del capítulo anterior, sino que las utilizaremos a fin de ponerlas en relación con otras investigaciones y discutir *qué* cambia y *cómo* cambia (Overton, 1994, 1998a, 2003; Valsiner, 1998, 2004) en el proceso de producción de conocimientos sobre la muerte humana.

Lo que señalaremos a continuación no pretende agotar las consecuencias que pueden formularse a partir de nuestros resultados. Algunas interpretaciones están sólo indicadas y otras, cuya confirmación reclama nuevos estudios empíricos, no están enunciadas. Por ello, creemos que los resultados sugieren ciertas hipótesis que el lector podrá formular y que, sin embargo, no forman parte de las conclusiones de la investigación que consignamos en este capítulo.

1.1 La comprensión de la muerte como una *zona de objetos*

El principal objetivo de la investigación presentada en esta tesis fue contribuir al conocimiento del desarrollo de las ideas infantiles sobre la muerte humana. Pero la primera conclusión que se nos impone es que la muerte no constituye una noción en sí misma, sino un conjunto de nociones de diverso tipo, entre ellas aquellas que refieren a la cesación de las funciones biológicas. Esta idea parecería en línea con la tradición de investigaciones que se ocupó de mostrar que el «concepto de muerte» es complejo y está constituido por

subnociones (Lazar, A., & Torney-Purta, 1991; Koocher, 1974; Slaughter, 2005; Speece & Brent, 1992, 1994), como señalamos en el capítulo II. Según los autores que adscriben a esta perspectiva, acceder al conocimiento adulto de la muerte humana implica comprender, simultáneamente, que existe una *causa*, que es *universal*, *inevitable*, *irreversible* y que supone la *cesación de las funciones* corporales —al menos del organismo como sistema o conjunto en equilibrio (ver § 3 del capítulo I)—, entre otros conocimientos. Más allá de las variaciones que se revelan en las listas de estos subcomponentes nocionales —algunos autores incluyen a la «vejez» o a la «imprevisibilidad», otros creen que la universalidad y la inevitabilidad son una misma noción—, es evidente que, en su conjunto, refieren siempre al dominio biológico de los conocimientos sobre la muerte. Cualquiera de los subcomponentes que se analice alude a algo que ocurre en el cuerpo. Dicho de otro modo, para esta perspectiva, el desarrollo de la noción de muerte consiste en la adquisición progresiva de un «paquete» de nociones con líneas evolutivas independientes, aunque todas integran una misma dimensión de conocimientos sobre la biología (Mdleleni-Bookholane, 2003; Smilansky, 1987; Brent, Speece, Lin, Dong & Yang, 1996). En consecuencia, estos investigadores consideran que un nivel «maduro» del conocimiento sobre la muerte se alcanza sólo cuando cada una de estas subnociones biológicas se ha adquirido.

Ahora bien, ¿el conocimiento sobre la muerte, se agota en la comprensión de los aspectos biológicos que describe este enfoque? Los datos que analizamos en esta tesis nos indican que no. Las ideas de los niños sobre la muerte no se limitan a la inteligibilidad del proceso orgánico. Respecto del momento de las razones de ocurrencia de la muerte (M_{RO}), así como del momento del después de la muerte (M_{DM}), los niños elaboran ideas originales sobre muy diversas dimensiones de este fenómeno y sólo una fracción de esos conocimientos refiere al cuerpo y sus procesos. ¿Qué autoriza, entonces, a circunscribir el conocimiento sobre la muerte al conocimiento biológico, desconociendo todos los esfuerzos cognitivos del sujeto por comprender las prácticas sociales, los ritos, las creencias, los símbolos, entre otros aspectos que forman parte de la muerte y el morir en un contexto? ¿O es acaso posible reducir todos estos

fenómenos sociales al evento material por el cual un organismo pierde su homeostasis vital?

De hecho, las «caracterizaciones del estar muerto» (ver § 1.2.2 del capítulo IV) nos muestran que los niños no necesariamente apelan a la inactividad biológica al momento de definir qué es estar muerto y ello constituye una seria objeción al reduccionismo biologicista que estamos cuestionando. La desaparición, disipación o relocalización de los muertos, son otras de las nociones germinales de una noción de muerte que, además, no se opone inicialmente a la noción de vida de manera especular, lo cual torna aún más controversial la identificación del conocimiento sobre la muerte con el desarrollo de la biología ingenua o de sentido común.

Con estas consideraciones, no queremos proponer que a las listas existentes de subcomponentes nocionales se les añadan nuevos ítems de orden no biológico. Nuestros resultados indicarían que la categoría «muerte» incluye conocimientos infantiles de muy diferente tipo, acerca de objetos también diversos, propios de un contexto cultural determinado, que no podrían formar parte de una nómina de adquisiciones regulares.

Comprender la muerte es comprender una suerte de desaparición que no es «atrapable» completamente mediante las nociones biológicas, aun cuando la muerte del cuerpo supone la extinción de propiedades que no se reducen a los órganos considerados aisladamente. Así, el sistema orgánico muestra funciones y capacidades que son el resultado de la relación entre sus elementos —como en todo sistema, existen propiedades emergentes—, y esas funciones se extinguen una vez perdido el equilibrio que mantiene al sistema funcionando. No obstante, la extinción que está implicada en la muerte no es sólo la que resulta de estas funciones. Con una muerte se pierden otras capacidades atribuibles a la persona viva, principalmente el ciclo de intercambios regulares con los vivos, algo que atraviesa a las ideas de muerte de todos los sujetos que entrevistamos. Comprender la muerte es enfrentarse, fundamentalmente, al desafío de significar aquello que desaparece con la muerte, que no es reductible al funcionamiento orgánico ni a sus emergentes. Esta cuestión ya la habían vislumbrado Harris y Giménez (2005) cuando señalaron con agudeza que

«entre los niños mayores, dos concepciones de la muerte parecen coexistir: una concepción biológica, en que la muerte implica el cese de los procesos de la vida, y una concepción metafísica, en que la muerte marca el comienzo del más allá» (p. 143 [t]). Ese más allá, —nuestro M_{DM}— también exige una comprensión, porque la muerte no es sólo el instante de su ocurrencia o el pasaje vida-muerte. Y la tematización que sobre este momento realizan los niños es prueba de ello. Las *reiteraciones* y *subsistencias de capacidades post mortem* halladas en nuestros niños, así como las ideas de cancelación total de las actividades, a veces prolongadas en ciclos de transformación de la materia y la energía, son un aspecto fundamental e insoslayable de la comprensión de la muerte. En otras palabras, esta comprensión exige ciertas ideas acerca de lo que ocurre luego, en el M_{DM}, sobre el cual ningún niño deja de construir observables, sean de tipo religioso o secular.

Por otra parte, los subcomponentes considerados en las investigaciones a las que nos referimos en el capítulo II se detienen en el borde del M_{RO}, circunscribiéndose a lo que ocurre dentro de los límites exclusivos del cuerpo viviente. Ya sea la noción de causa, universalidad, inevitabilidad o cesación de las funciones, todas aluden al momento previo al instante de la muerte. Aun la irreversibilidad, que parece dar cuenta de lo que acontece después de la muerte, es en verdad una noción caracterizada a partir de la vida, especularmente, que no refiere estrictamente al más allá, aun para quienes no aceptan versiones religiosas del *después*. Como vimos en nuestros niños, la irreversibilidad de la muerte es una suerte de «no más vida cotidiana» o «no más donde usualmente lo era». Pero ello no detiene al pensamiento infantil en el límite de lo que ya no será. Las hipótesis de los niños acerca del después adquieren diferentes formatos, más o menos inculcados, utilizando representaciones del contexto, aunque nunca se mantienen indiferentes a ese más allá, que los estudios antecedentes desconocieron al definir una noción desarrollada de muerte y el acceso gradual a ella.

Es necesario insistir en que el pensamiento sobre el después de la muerte, y la formulación de continuidades *post mortem*, materiales e inmateriales, no son privativas de los creyentes. Tanto los recuerdos y la misma posibilidad de

identificar a alguien muerto en el pasado, así como el reconocimiento de continuidades materiales en el proceso de descomposición biológica del cuerpo, dan cuenta de lo que denominamos *persistencia de la existencia*. Las continuidades en el M_{DM} son una parte cardinal de la comprensión infantil de la muerte y es en este sentido, precisamente, que consideramos que la muerte no se reduce a la comprensión de lo que ocurre con los órganos y las funciones del cuerpo. A esta dimensión específica, la mayor parte de las investigaciones precedentes no le otorgaron el estatuto que le corresponde.

Los estudios que sí se interesaron en el conocimiento del $M_{DM,}$ atendieron a las creencias religiosas sobre las almas, el cielo, Dios u otras representaciones equivalentes del más allá (Astuti, 2009; Delval & Murià, 2008). Sin embargo, esas creencias no las integraron al desarrollo de la comprensión de la muerte, sino sólo como subproducto de un conocimiento biológico insuficiente o como una producción marginal y completamente independiente.

En nuestros resultados se constata que este *después* puede referir o no a la imaginería o al discurso religioso o implicar ideas seculares de continuidad. La tematización y comprensión de alguna forma del más allá espacial o temporal de la muerte, se muestra, en todos los sujetos, formando parte de *lo posible*, lo *pensable*, con independencia de las posiciones ideológicas del contexto. Esta característica se aprecia en los casos de niños y adultos que niegan los preceptos religiosos y, aun así, expresan una serie de hipótesis acerca de ese *después*, acontecido en la materialidad del cuerpo o en la insustancialidad de los recuerdos.

Es así que los niños nos muestran que la comprensión de la muerte humana impone el doble reto de conocer al cuerpo y sus limitaciones, pero también de significar el más allá de la existencia, el después de la alteración fundamental de los intercambios con los vivos. En el capítulo I postulamos que la muerte es un objeto de conocimiento que, aunque se lo identifique con el punto virtual de pasaje del M_{RO} al M_{DM}, se extiende sobre ambos momentos. Ahora diremos, en función de los resultados alcanzados, que la muerte es una *zona de objetos diversos*. Conocer la muerte es, por lo tanto, construir

conocimiento sobre los dos momentos y no simplemente sobre el primero o el instante de pasaje vida-muerte (ver Figura 52).

En suma, nos parece más adecuado caracterizar teóricamente a la muerte, no como un *concepto* integrado por subconceptos con desarrollos relativamente independientes y progresivos, sino como una *zona* de saberes, creencias, valores, y significados sociales de diferente orden. Dicho de otro modo, la muerte es un sistema de objetos que gravitan en torno a los observables nacidos de la construcción de conocimientos a partir de la experiencia del sujeto, tanto como de la ideología del grupo social de pertenencia. De hecho, la comprensión de la muerte no comienza ni con la comprensión de la vida —noción que sólo tardíamente se relaciona con la de muerte, a través de un proceso de diferenciación e integración, como vimos— ni con los rudimentarios conocimientos biológicos sobre el organismo que los sujetos van construyendo en su infancia. Al contrario, analizamos que, para los niños, inicialmente no es un observable biológico la cesación de funciones totales o parciales, sino que el núcleo genético de creencias sobre la muerte radica en las asimilaciones de las experiencias particulares y únicas de los sujetos con el tema. Es así que, antes de colocar al fenómeno biológico en el epicentro de la comprensión de la muerte, los niños la caracterizan por constataciones acerca de un cambio en la regularidad de los intercambios con los vivos: no ver más a la persona fallecida, no encontrarla, saber que se ha ido, etc. Del mismo modo, para algunos niños más pequeños la muerte se asimila a la detención de las actividades —generalmente motrices—, constatadas directamente o por intermedio de diferentes imágenes que muestran al cuerpo quieto, en posición horizontal o cayendo. En todos esos casos, se aprecia que el conocimiento sobre la muerte nace de las experiencias y las constataciones del niño, cualesquiera sean, sin preeminencia del dominio biológico. Es en torno a estas primeras nociones que, posteriormente, los conocimientos acerca del cuerpo y las creencias sobre el después de la muerte se irán organizando hasta alcanzar cierta estabilidad,

análoga a la estabilidad momentánea del sistema solar[84] en su desarrollo. Y todos estos saberes, en su conjunto, forman parte de la comprensión de la muerte, ya que son la condición de posibilidad de las diferenciaciones e integraciones que desembocarán, gradualmente, en la comprensión del aspecto biológico en el que los investigadores se han detenido.

La objeción que planteamos a los estudios de los subcomponentes nocionales de la muerte, entonces, se dirige a la confusión del sistema de conocimientos biológicos sobre el cuerpo, con el objeto «muerte», que reduce las múltiples conquistas cognitivas de las que damos cuenta en nuestro estudio, a las de un único tipo. Reconocemos la validez y la iluminación que arrojan las interpretaciones del desarrollo de la comprensión de la muerte en términos de adquisición gradual de subcomponentes nocionales, pero, al mismo tiempo, pensamos que es un enfoque insuficiente, tanto para la descripción como para la explicación del desarrollo del conocimiento infantil.

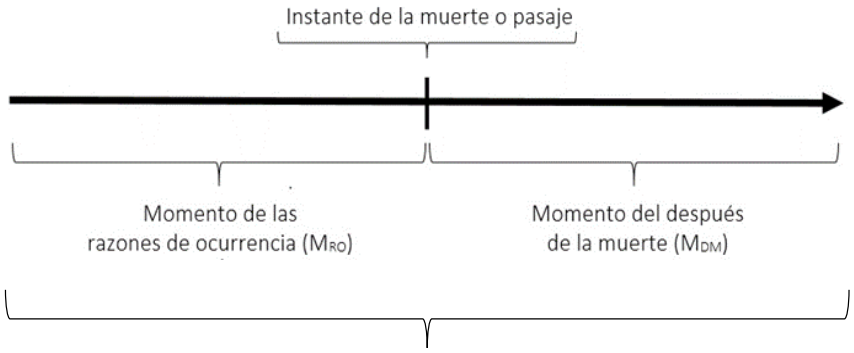


Figura 52 *– Zona de conocimientos diversos sobre la muerte*

A continuación, sintetizaremos las creencias de los niños acerca de los dos momentos separados por el instante de la muerte: el de las razones de ocurrencia de la muerte y el del después de la muerte.

[84] La comparación también podría ser válida si se reconoce que la estabilidad del sistema solar es momentánea y la progresión de sus cambios imprevisible, como sucede en el desarrollo de los conocimientos.

1.2 Creencias infantiles sobre las razones de ocurrencia de la muerte

En nuestra investigación reconocimos cinco tipos de argumentos infantiles sobre las causas, factores o razones de ocurrencia de la muerte, todos inscriptos en lo que denominamos M_{RO}: i) causas biológico-materiales; ii) causas morales; iii) causas debidas a peligros, temores o causas clisé; iv) causas mentales; v) causa por vejez. En su conjunto, son las ideas de los niños acerca del porqué de la muerte. Como mencionamos anteriormente, estas razones que invocan los niños no pertenecen exclusivamente al dominio biológico. En efecto, entre ellas hallamos causas morales, causas debidas a objetos insustanciales y causas mentales.

Justificamos la distinción de las razones de muerte físico-biológicas de otras de distinta naturaleza en primer lugar, por el tipo de entidades implicadas en el argumento causal o protocausal que formula el niño. Y en las relaciones causales la sustancialidad o insustancialidad de los objetos reconocidos es fundamental.

En segundo lugar, diferenciamos las razones de ocurrencia de la muerte de tipo biológico de otras, por varios motivos. Las razones biológicas emergen en el pensamiento del niño siguiendo una progresión paralela a aquella de la construcción de observables en el dominio del cuerpo y sus funciones (ver § 1.2.7 del capítulo IV) —a mayor sofisticación de los observables del organismo, mayor sofisticación en las causas de muerte postuladas—. Por su parte, las causas *morales* o las insustanciales se hallan presentes en toda la muestra, aunque no presentan un desarrollo con la edad y son independientes de los observables del cuerpo construidos por cada sujeto. A su vez, el conocimiento sobre el funcionamiento orgánico, que se desarrolla progresivamente, no elimina las razones insustanciales de ocurrencia de la muerte. De hecho, los niños de mayor edad, del mismo modo que los adulos, conservan esta vertiente causal moral, o debida a entidades insustanciales —por ejemplo, en las figuras

de la «voluntad divina», del «destino», o la «suerte»[85], entre otras— sin que ello provoque un conflicto con el conocimiento biológico. Es así que, este tipo de causas constituye sistemas de valores, creencias y relaciones, inicialmente no coordinadas con los conocimientos del campo biológico y luego diferenciadas —respecto de la forma en la que intervienen— e integradas —a un mismo conjunto de causas posibles—, sin inhibición o contradicción mutua.

Estas causas morales no son consideradas por las investigaciones que ven en la comprensión de la muerte la progresiva adquisición de nociones biológicas (ver § «La muerte como idea compleja: subcomponentes nocionales y atención progresiva a los contextos» del capítulo II). Si son tenidas en cuenta, se las considera desviaciones o aproximaciones inestables hacia la comprensión de las causas, para luego ser abandonadas y reemplazadas por genuinas explicaciones materialistas. Sin embargo, en nuestra muestra constatamos que lejos de ser abandonadas o desmanteladas, las razones de tipo moral o inclusive las *debidas a Dios o a alguna entidad sobrenatural* (ver § 1.2.7 del capítulo IV), se distribuyen en todas las edades, sin que se observe conflicto entre ellas y el conocimiento acerca del funcionamiento corporal. En síntesis, el desarrollo de la comprensión del papel causal de la biología no elimina las causas insustanciales —y aun las sobrenaturales— admitidas por los niños de todas las edades.

Ahora bien, respecto de las causas o razones de muerte debidas a dimensiones psíquicas no morales —causas mentales como tristeza, pena, etc.— ¿cómo se explica su aparición tardía, hacia los 8 o 9 años de edad? ¿Es una prueba de que las causas no biológicas dependen, finalmente, de las causas biológicas? ¿Debemos aceptar que, para los niños, los procesos mentales son observables «del cuerpo», es decir, que emergen del funcionamiento de algunos órganos tardíamente reconocidos, como el cerebro? Si esta conjetura es válida, no hay razón para distinguir el desarrollo de las causas biológico-materiales, de otras pertenecientes a dominios no biológico-materiales, puesto que las últimas se subsumirían a las primeras. Sin embargo, nada nos habilita a creer que los

[85] La invocación al destino y a la suerte muestran, en parte, que el origen de este tipo de razones no reside en el pensamiento católico cristiano.

estados mentales reconocidos por el niño sean para él epifenómenos del cuerpo o parte del conocimiento biológico-material, ni que el niño disponga de alguna hipótesis acerca de la relación entre los procesos orgánicos y el pensamiento o las emociones. Nos resulta más plausible afirmar que los estados mentales son observables tardíos de la propia experiencia infantil, ya que implican una descentración y una toma de conciencia de procesos fugaces y sin correlato material directo. Se conoce hace tiempo que los niños identifican tempranamente diferentes emociones y tonos anímicos, propios y ajenos, así como la existencia de ideas y emociones «internas» como algo diferente de «la realidad» exterior. Pero esta identificación no constituye, automáticamente, a las emociones y a los pensamientos en objetos de reflexión y tematización. La objetivación de los propios estados mentales sigue un curso progresivo y complejo que ha sido examinado por diversos investigadores (Meltzoff, Gopnik & Repacholi, 1999). En acuerdo con ello, nuestra interpretación de esta cuestión reside en que la invocación tardía de los estados mentales como causa de la muerte no se debe al gradual desarrollo de los conocimientos biológicos sino al hecho de que los estados mentales no son inicialmente observables[86] para el niño. A favor de esta hipótesis, apelamos a nuestros resultados: con la edad no sólo aumentan las posibilidades infantiles de formular argumentos causales mentales acerca de la ocurrencia de la muerte, sino que los mismos estados mentales invocados muestran una diferenciación progresiva. Aunque sólo indagamos las creencias de sujetos de hasta 10 años de edad, niños mayores o adultos formulan referencias a afectos mucho más discriminados —como la angustia o la melancolía—, tal como lo sugieren algunas investigaciones (Carey, 1988; Flavell, 1999; Norenzayan & Hansen, 2006; Rodríguez, 2007; Vilches, 2000) y nuestros propios datos.

En diversas investigaciones, la indistinción entre causas biológicas y causas mentales de la muerte, radica en la asociación regular que existe entre ambas. En efecto, a los ojos del niño las causas mentales sólo son efectivas a

[86] Insistimos aquí en el aspecto objetivante de la noción de observable: supone una constatación del sujeto en los hechos.

través de la intervención de alguna causa biológica ya que las causas mentales son indirectas respecto de la muerte. Su capacidad para provocarla se debe, finalmente, a una falla o trastorno en el cuerpo —como aquellos casos en que se menciona la tristeza como causa de muerte, porque provoca «ataques» en el corazón—.

Si lo expresado hasta aquí es válido, tenemos razones para afirmar que, en términos generales, el niño asimila las razones de ocurrencia de la muerte a sus experiencias «de malestar» de cualquier orden. En otras palabras: para los niños del límite etario inferior de nuestra muestra, las primeras causas de muerte tienen un carácter negativo, en términos de malestar, molestia o contrariedad corporal o mental —traumatismos, enfermedades, acciones malas, indebidas o prohibidas, etc.—, sin que se observe en los argumentos correspondientes, una comprensión acerca de la relación entre estas situaciones y la biología. Al modo de una correspondencia término a término, se relaciona un malestar indiferenciado con la ocurrencia de la muerte.

En función de esta misma hipótesis, podemos, a su vez, reinterpretar el papel de la vejez, que tradicionalmente se ha ubicado entre los subcomponentes de la noción de muerte. En nuestros niños constatamos que la vejez no es una causa de muerte en sí misma, sino la condición de posibilidad de una causa eficiente —algo equivalente a lo que constatamos respecto de las causas mentales—. Los niños más pequeños de la muestra caracterizan estas causas eficientes, como un malestar o imposibilidad difusa: la persona «ya no puede», «no resiste», «le duele todo». Los de mayor edad, por el contrario, apelan a otras razones para explicar la verdadera razón de la muerte: la vejez es la condición de posibilidad de existencia de causas biológicas verdaderamente eficientes. Ello muestra que el conocimiento biológico sobre el cuerpo se integra posteriormente a una causalidad que se establece con anterioridad a toda comprensión de las relaciones entre el paso del tiempo y los cambios en el organismo. Nuevamente aquí planteamos una objeción a la tesis de la primacía de las nociones biológicas ya que sólo en los niños más grandes la vejez se relaciona con la comprensión del papel de la biología en la causa de muerte. Es por ello, que encontramos niños de 5 y 6 años de edad de nuestra muestra, que

invocan sin titubeos a la vejez como causa de muerte, sin que ello implique una clara comprensión del papel de la biología, más allá de las significaciones que devienen de una correspondencia término a término entre vejez y muerte.

Estas causas o razones de ocurrencia de la muerte tienen, entonces, un lugar central en el desarrollo de la comprensión infantil de la muerte. Se trata de las nociones acerca de los eventos que conducen a la muerte. Y esos eventos no son necesariamente materiales y biológicos. Durante el desarrollo, a partir de una relación muy indiferenciada entre el cuerpo y la muerte, el conocimiento de la biología se integra y diferencia, sólo posteriormente, en un sistema explicativo que, en los inicios, nace antes del establecimiento de la participación del cuerpo en la muerte humana. Y, aun así, luego, cuando los niños más grandes comprenden el aspecto biológico de la muerte, no dejan de apelar a las razones no biológicas que coexisten en sistemas de creencias que dan cuenta de una racionalidad múltiple o polifásica. En efecto, el desarrollo de los conocimientos biológicos, —aun en niveles de experticia—, no invalida a los sistemas de creencias en causas y motivaciones insustanciales y sobrenaturales de la muerte.

En las argumentaciones rudimentarias de los *niños más pequeños,* se encuentran observables del cuerpo relacionados de manera inestable con el campo de las motivaciones que no pertenecen al dominio biológico sino a la imaginería religiosa y a las representaciones difundidas en cuentos, películas, dibujos animados, entre otros. Así, en los niños de cinco años de edad, aproximadamente, hallamos argumentos acerca de las razones de ocurrencia de la muerte con este tipo de entrecruzamientos entre el dominio biológico y las motivaciones no biológicas, aunque de forma mucho menos diferenciada que en los niños mayores. Por un lado, en estos casos predominan los observables sobre la sangre y el corazón, dos elementos que se mencionan frecuentemente para explicar las muertes: cortes, disparos y diversos traumas físicos dejan escapar la sangre del cuerpo-saco o mediante la apelación a la ausencia de latidos que indican que la persona está muerta. De manera todavía menos diferenciada, algunos niños pequeños toman al cuerpo como un único observable sin distinciones claras de partes y funciones. Así, la causa de la

muerte se asimila a la propia experiencia: una súbita desaparición o ausencia de la persona entera —v. g., «no la vemos más», «vamos a su casa y ya no está», «no atiende el teléfono», etc.—. Al mismo tiempo, como vimos, también junto a estos observables biológicos poco diferenciados, estos niños introducen en sus argumentaciones motivaciones de las que no participan los observables sobre el cuerpo, como son la causalidad moral de la muerte o la voluntad de Dios.

Se concluye entonces, que al referirse al M_{RO}, el niño de diferentes edades apela a motivaciones y observables biológicos y no biológicos. Estas dos dimensiones de observables generan asimilaciones recíprocas, aunque no conducen a una mutua exclusión ni es fuente de desequilibrios. Las asimilaciones recíprocas e inestables entre dominios de experiencias diferentes dan lugar a juicios, correspondencias, explicaciones y pseudo-explicaciones poco sistematizadas, circulares, aunque inconmensurables. Esta desintegración de las razones de ocurrencia biológicas y no biológicas se proyecta y profundiza, en el $M_{DM,}$ en una topología que recrea, espacialmente, la doble legalidad que nace de estos dos sistemas de creencias.

Dicha situación no parece ser propia sólo del pensamiento infantil. En los contextos sociales en los que las creencias religiosas constituyen una parte central del «marco epistémico» de los adultos (Piaget & García, 1982), el conocimiento sobre el cuerpo y las prácticas médicas correspondientes no se minimizan, sino que coexisten. Así, para el sujeto convencido de la participación divina en los hechos del mundo y perteneciente a un contexto con prácticas religiosas fuertemente instituidas, no se invisibiliza el papel de los traumatismos, las enfermedades o el ciclo vital (Albarghouthi, 2012; Wagner et al., 2000). En el caso de nuestros niños, estas mismas correspondencias inestables entre observables biológicos y motivaciones de otro orden, son típicas en las referencias al $M_{RO.}$ Los niños logran una coherencia relativa entre diferentes creencias, distinguiendo entidades y legalidades diferentes, que constituyen la contraparte ontológica de la racionalidad múltiple a la que nos referimos.

La primacía del aspecto biológico en las investigaciones antecedentes parece haber constituido una reacción a dos consecuencias de las primeras

investigaciones de Piaget (1926) acerca de la noción de vida. En primer lugar, la caracterización de la comprensión de la muerte como simétrica o especular respecto de la noción de vida y el animismo. En segundo lugar, la búsqueda de correspondencias entre los niveles del desarrollo de la noción de muerte y otros niveles generales que estableció Piaget en el desarrollo de nociones físicas o logicomatemáticas. Sobre esta situación, Slaughter, Jaakola & Carey (1999) advirtieron acerca del descuido en el que se había incurrido en estas investigaciones, al subestimar la relación de la noción de muerte con el funcionamiento orgánico y el ciclo vital. Efectivamente, estos autores sostenían que uno no puede comprender que la muerte es el fin inevitable del ciclo de la vida o la animación de ciertos entes, si no ha comprendido previamente el funcionamiento biológico. La crítica es acertada y en parte explica y justifica por qué los estudios sobre la comprensión de la muerte resultan, en última instancia, estudios sobre el desarrollo de una biología intuitiva.

Sin embargo, esta justificación parece omitir que el niño adquiere ciertas ideas sobre la muerte aun antes de comprender los procesos biológicos necesarios para vislumbrar el significado de la cesación funcional del cuerpo, como comprobamos en nuestros datos con niños de 5 años de edad. Los autores que comentamos y la tradición de investigaciones a la que pertenecen, conciben a los dominios como sistemas coherentes en que las nociones, como en las teorías científicas, adquieren su verdadero sentido por la relación que mantienen con otras nociones o conceptos. Sin embargo, nuestros resultados contradicen esta idea de la racionalidad unívoca del dominio biológico en la comprensión de la muerte, e, indirectamente, la caracterización del niño como un científico movido por el principio último de no contradicción.

1.3 Creencias infantiles acerca del después de la muerte

Algo diferente constatamos respecto del segundo momento que distinguimos, atinente al *después de la muerte* (M_{DM}). Las nociones infantiles espontáneas sobre este *más allá* se hallan menos orientadas que en el M_{RO} por los observables del cuerpo y los conocimientos biológicos en general. El después

de la muerte es, para los niños, un período de levantamiento del imperio de las invariantes físicas admitidas y de los principios de la biología. En este sentido, las excepciones que allí entran en vigencia no se aplican solamente a las almas, espíritus u otras entidades asociadas al cuerpo, como podría esperarse. Por ejemplo, los niños que no realizan ese tipo de desdoblamiento, creen que lo que se va al cielo después de la muerte es «la persona entera» —con su ropa y hasta con algunas pertenencias—. Al referirse a este M_{DM}, ellos comienzan a aceptar, ideas que no aceptaban antes, al esgrimir las razones de ocurrencia de la muerte (M_{RO}). Entre esas ideas, una de las más notorias es la de *transparencia*, que permite atravesar objetos o que dos cuerpos ocupen simultáneamente el mismo lugar, algo *imposible* para un niño desde las primeras adquisiciones sensoriomotrices con las que organizan los objetos físicos y el espacio. Es así que, en este mismo orden de cosas, se les atribuyen a los muertos capacidades como la flotación y la posibilidad de volar, la percepción desde el cielo de todo lo que ocurre en la tierra, la «lectura de pensamientos» de los vivos o bien ciertos poderes mágicos como la curación a distancia. Esta legalidad que subvierte los principios nacidos de la experiencia física, no se corresponde con un tipo de entidad muerta sino con el lugar *post mortem* en que se encuentra.

Por otra parte, esta legalidad que se inaugura en el M_{DM} la hallamos, del mismo modo, en las ideas de los niños pertenecientes a contextos seculares. Sorprendentemente, en los argumentos de estos sujetos están igualmente presentes las diferentes versiones del cielo, el paraíso, las nubes, entre otras representaciones religiosas del lugar de los muertos —imágenes que se reproducen en los medios de comunicación y entretenimiento de la cultura de masas, no sólo en los discursos religiosos familiares o escolares (Bottini, 2014; Dennis, 2009; Ordal, 1983). Pero de manera más relevante, para estos niños de contextos no creyentes, el después de la muerte también relativiza los conocimientos físicos y biológicos admitidos en el mundo cotidiano y en el M_{RO}. De todas formas, si bien las referencias al M_{DM} dan cuenta de la entrada en vigencia de una nueva legalidad, existen correspondencias débiles entre los observables del cuerpo y las representaciones sobre el más allá, de las que el niño se apropia a partir de los relatos, imágenes y prácticas de su grupo familiar.

En cuanto a lo que denominamos «reiteraciones *post mortem*», son creencias en ciclos a través de los que se reencuentran, en la muerte, fenómenos propios de la vida terrenal. Las transformaciones, replicaciones y reediciones que constatamos en el pensamiento infantil dan cuenta de una suerte de renacimiento o comprensión de la muerte de manera especular a la vida. Se trata de una nueva vida —tal es así que los niños admiten que es posible volver a morir una vez acontecida la primera muerte, una y otra vez—, con la particularidad de que en esa nueva existencia los intercambios cotidianos con las personas vivas son limitados o están completamente imposibilitados. Este aspecto fundamental de las reiteraciones muestra que, aun en las caracterizaciones cíclicas o especulares de la muerte, existe una marca de irreversibilidad —inicialmente de irretornabilidad—: la muerte interrumpe, para siempre, los intercambios cotidianos que tenían lugar en el mundo de los vivos.

Por su parte, las «subsistencias» de capacidades físicas o mentales —es decir, la creencia en que hay ciertas actividades físicas o mentales que con la muerte no cesan—, no tienen el carácter cíclico de las reiteraciones ni los niños las consideran indicadoras de vitalidad, aunque también refieren a eventos del *más allá* acerca de los que construyen diversas ideas. El niño reconoce estas subsistencias en tres grandes entidades que distingue después de la muerte: la «persona», el «cuerpo» y el «alma» —o una entidad inmaterial equivalente, como el espíritu, ángel o fantasma—. Como vimos en el capítulo anterior, en estas entidades, las capacidades se redistribuyen, conservan o pierden, de manera desigual. Es así que los niños reconocen, en el M_{DM}, la subsistencia de capacidades en cada una de las entidades identificadas, en acuerdo con la siguiente lógica: la conservación *post mortem* es inversamente proporcional al reconocimiento de una legalidad físico-biológica en la entidad en cuestión. Estando el alma despojada de los principios físico-biológicos, la posibilidad de que en ella subsistan las capacidades vitales del muerto son altas. Contrariamente en el cuerpo o el cadáver, regido por la legalidad de la biología, es improbable que el niño reconozca la subsistencia de capacidades físicas o mentales. La «persona», categoría variable, podrá conservar o no rasgos vitales después de la muerte en función de la legalidad que impere sobre ella. Si el niño

la piensa en la tierra —la versión del cadáver— o en el cielo —la versión del alma— perderá o conservará, correspondientemente, las capacidades que tenía en vida. Esto muestra de qué modo el conocimiento físico-biológico restringe el pensamiento sobre el más allá, definiendo los bordes de lo posible y lo imposible en distintas entidades del mundo.

Pocos niños, de familias ateas o agnósticas admiten la cancelación de toda actividad vital *postmortem* —incluido el pensamiento— o piensan en una desconexión en el momento de la muerte, estableciendo una analogía entre el cuerpo y una máquina (ver § 1.2 de capítulo IV). En estos casos, la semejanza entre las creencias de los padres y las de estos niños es notable: sus padres expresan un rechazo explícito a las ideas religiosas y a las leyendas «piadosas» acerca de la muerte y el fin, a través de representaciones «mecanicistas» de la muerte. Ello testimonia en favor de un proceso de *inculcación* ideológica. Sin embargo, para estos niños «materialistas», el M_{DM} todavía es un momento en el que ciertas actividades tienen lugar, puesto que reconocen la continuidad de los procesos biológicos en el cuerpo muerto. Es así que, se reencuentra en estos sujetos el juego de fuerzas entre los conocimientos biológicos y las creencias sobre el más allá. El lugar que otros niños ocupa la religión, aquí es dominado por la ideología familiar sobe el fin absoluto. Pese a ello, la continuidad o *persistencia de la existencia* a la que nos referimos, utiliza en este caso la vía de los conocimientos biológicos. Estando objetadas las subsistencias sobrenaturales, el niño las admite en el terreno del cuerpo, bajo las nociones de conservación de la energía, transformación de los ejidos, digestión por microorganismos, entre otras.

En síntesis, entre los extremos de las ideas infantiles sobre las reiteraciones en el más allá de la muerte y las cancelaciones de toda actividad vital, advertimos una gama de lo que denominamos persistencia de la existencia *post mortem*. En un extremo, predomina la conservación de la vida, en un espacio lejano y en una entidad insustancial desdoblada del cuerpo. En el otro extremo, el de las cancelaciones, se conservan procesos vitales muy básicos, parciales, en el cuerpo muerto situado en el espacio terrenal de los vivos (ver Figura 39). Cada uno de estos casos revela el predominio de uno de los dos

sistemas de creencias, biológico y religioso/ideológico, a los que nos referimos en numerosas oportunidades.

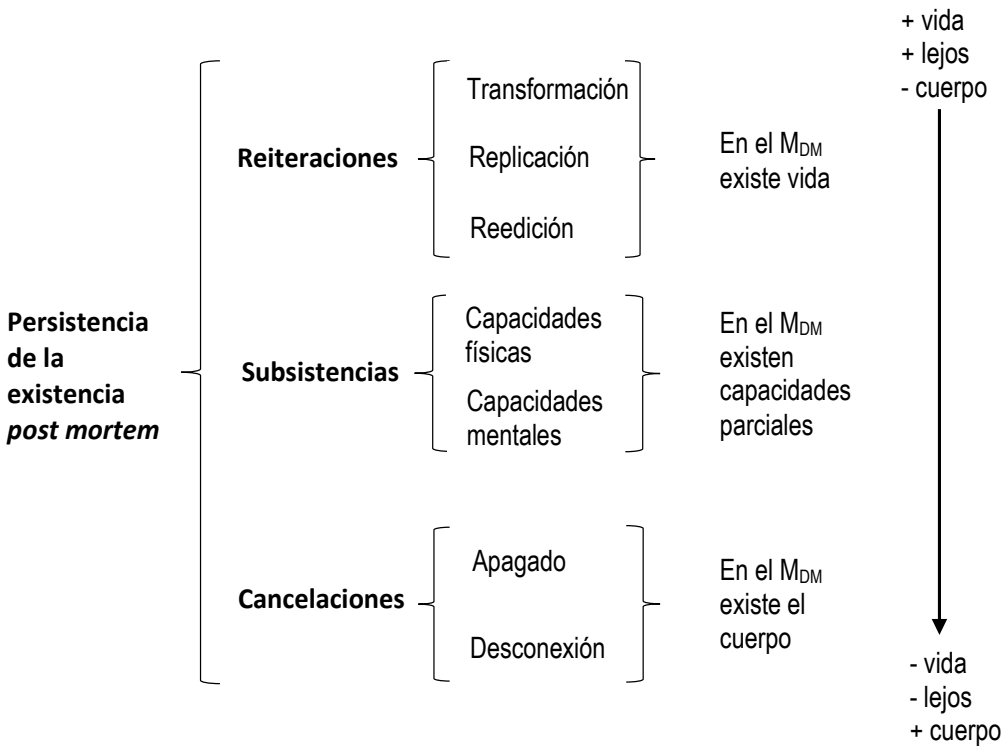


Figura 53 *– Variedades de la persistencia de la existencia*

Como puede apreciarse, el M_{DM} se relaciona directamente con un tipo de espacio *post mortem*. Seguidamente discutiremos las características de este aspecto topológico del *más allá*.

1.4 La topología de la muerte en el pensamiento infantil

De las muchas transformaciones observadas en el desarrollo de la comprensión de la muerte, una nos resulta particularmente interesante porque permite evidenciar la relación entre las nociones infantiles más desarrolladas y sus precursores. Nos referimos a la asimilación de la muerte a esquemas topológicos.

Es indudable el desafío psíquico que implica, en términos afectivos, el establecimiento de una representación de la muerte o extinción, ni la relación problemática que ello guarda con la identidad subjetiva y social como instancias

historizadoras y garantes de los intercambios sociales. Contrariamente, no existen acuerdos equivalentes entre los investigadores acerca de la dificultad cognitiva que supone comprender la muerte. ¿Dónde radica la dificultad? ¿Cuál es el desafío cognitivo específico a la hora de inteligibilizar la muerte humana?

Las respuestas a este problema se orientaron, como vimos, hacia la postulación de los subcomponentes nocionales que constituyen la noción de muerte (Harris, 2011; Lazar y Torney-Purta, 1991; Speece, 1995; Vlok y Witt, 2012) y, sin quedar muy claras las razones de ello, al reconocimiento de tiempo que demanda su adquisición. Sin embargo, en las investigaciones previas, la frecuente caracterización infantil de la finitud de la vida en términos espaciales no se ha considerado, ni se ha señalado la función que la espacialización cumple en la construcción de un objeto complejo. En términos genéticos, la asimilación de la muerte a un espacio es una de las primeras posibilidades del sujeto para significar la ausencia de alguien muerto, una conquista cognitiva que luego se conserva al interior de sistemas de creencias más sofisticados, como se observa en el pensamiento religioso sobre el cielo o en los rituales seculares de reencuentro, visitas y ofrendas sepulcrales.

En el capítulo IV definimos al *espacio post mortem*, como un lugar o *locus* directamente relacionado con un tipo de objetos y fenómenos, en el que se sitúan los muertos. Señalamos también que la espacialidad *post mortem* no es única ni homogénea, sino que la integran distintos tipos de lugares que, a su vez, no puede ocupar cualquier variedad de objeto o entidad de lo humano —persona, cuerpo o alma—. Estos lugares, al implicar una legalidad específica, definen lo que allí es *necesario*, *posible* e *imposible*, en términos piagetianos. En otras palabras, la ubicación *post mortem* define las propiedades que un muerto o alguna entidad pasible de muerte, conserva, adquiere o pierde. Lo que denominamos *espacialización* es, en consecuencia, la comprensión de la muerte, no en términos de los procesos biológicos o de las representaciones religiosas usuales, sino de *un lugar*.

Entendida de este modo, la muerte no es un estado, un acontecimiento biológico o una finalización de las funciones vitales, sino una ubicación que se corresponde con el M_{DM}. Para los niños, estar muerto es situarse en un lugar

específico, sin que esa relocalización suponga, necesariamente, una pérdida de las capacidades que se poseía en vida, algo de lo que dan cuenta las reiteraciones y las subsistencias *postmortem,* que anteriormente comentamos.

A fin de reducir y organizar las múltiples referencias topológicas en los argumentos infantiles sobre el destino de los muertos, apelamos de manera genérica a los términos que, al respecto, más frecuentemente utilizaron los sujetos entrevistados: *cielo* y *tierra*.

Estos lugares no se asocian con una idea de muerte entendida como cesación de funciones biológicas, sino que constituyen la misma definición de la muerte, en ciertos sujetos. Así, en los niños más pequeños, que todavía no han construido indicadores y observables claros para distinguir a una persona dormida de una muerta, por ejemplo, la localización es el aspecto definitorio de la muerte. De hecho, para estos niños la ubicación en esos espacios particulares es la prueba de que alguien está muerto, ya que, respecto de cualquier otra actividad vital, posiblemente no admitan diferencia alguna.

Por otra parte, constatamos que tanto el cielo como la tierra se caracterizan por un sistema normativa que les es propia y que regula lo posible y lo necesario, tanto en lo atinente a las entidades que allí pueden encontrarse —persona, alma o cuerpo—, como a sus propiedades —conservación total o parcial de capacidades y relaciones más o menos restringidas con los vivos—.

La caracterización de la muerte como relocalización no parece ser el resultado exclusivo de las imágenes religiosas del más allá. De hecho, en los niños pertenecientes a familias ateas o agnósticas la relocalización es igualmente frecuente, aunque refiere a otros espacios diferentes a aquellos del grupo creyente. En este último caso, distinguimos en los niños una serie de representaciones espacializadas de la muerte cuyo *locus* definitorio son los cementerios, los ataúdes, la tierra, las camas o los hospitales. Se trata siempre de un tipo de espacio con propiedades terrenales, porque en las justificaciones infantiles no se observa en un levantamiento de los principios de la experiencia física y biológica.

La espacialización parece cumplir una función de precursor cognitivo de la comprensión de la transformación irreversible que supone toda muerte. Al ser

anterior a la comprensión de la cesación de las funciones vitales y a la diferenciación de los observables orgánicos, los niños que admiten la relocalización como condición para la ocurrencia de la muerte. Acerca de ello, pueden proponer dos ideas contrastantes. Aseguran que las personas muertas continúan realizando las mismas actividades propias de cualquier persona viva, o bien las niegan, total o parcialmente, si es que la noción de muerte la asimilan a la inactividad cinética. No obstante, cualquiera de estas dos posiciones contrarias reclama la existencia de un espacio en el cual el muerto alcanza su estatuto fundamental.

En este sentido, consideramos que la espacialización de la muerte es un precursor cognitivo de la comprensión de la muerte en términos biológicos y religiosos. Ya sea en la adquisición de conocimientos sobre los procesos corporales, como en la apropiación de los principios religiosos, los niños utilizan esta topología temprana de la muerte como esquema asimilatorio general. Si esta hipótesis es válida y se confirma en un posterior estudio psicogenético longitudinal, resulta plausible admitir que las imágenes usuales del después de la muerte, a las que recurren las religiones y las representaciones sociales, tienen allí su motivación psíquica. En otras palabras, afirmamos que la espacialización que hallamos en los niños pequeños es una suerte de proyección en el espacio de los aspectos temporales, donde ellos no diferencian aún el *después* del *más allá*.

En función de lo señalado, se advierte que la muerte o estar muerto, antes que *ser* es *estar* de un modo nuevo, que acontece, indefectiblemente, en el M_{DM}.

1.5 La secuencia temporal en la comprensión de la muerte

La indistinción infantil entre los observables del M_{RO}, que más tarde en el desarrollo serán elevados al estatuto de verdaderas causas, por un lado, y la noción de muerte con la complejidad que supone el conocimiento de diversos objetos de la zona (M_{RO} + M_{DM}), por otro, es correlativa a la escasa coordinación entre el conocimiento biológico y las primeras ideas sobre el final de la vida. En el seno de este sincretismo infantil encontramos una particular organización

temporal de los acontecimientos de los dos momentos a los que nos hemos referido (M_{RO} y M_{DM}).

Respecto de la *secuencia* con la que organizan los hechos a la hora de justificar o explicar la muerte (M_{RO}), los niños no ofrecen inicialmente argumentos lineales, de único sentido y temporalmente irreversibles, como los que es posible hallar en los discursos seculares o religiosos de los adultos. Por el contrario, los primeros suelen caracterizar la muerte de manera egocéntrica, como un acontecimiento del que no necesariamente participa la persona fallecida, aunque sí el propio niño: «*¿Cómo podemos hacer para darnos cuenta de que una persona se murió?*» «Porque nos llaman por teléfono y te dicen» (Sofía, 6, 6); «No lo vemos más» (Pablo, 5, 0); «Vamos a la casa y no está más» (Manuel 6; 0).

No hay aquí circularidad o inversión del orden entre el M_{RO} y el M_{DM} sino indistinción, coordinaciones inestables y sincretismo. Pese a que no hay circularidad en las relaciones establecidas entre ambos momentos —aunque sí son circulares los argumentos ofrecidos por los niños—, el resultado de esta indiferenciación es la distorsión de la flecha del tiempo y su direccionalidad propia del pensamiento adulto.

Por otra parte, la secuenciación infantil inicial de los momentos de vida y muerte, que desembocarán finalmente en la caracterización del ciclo vital, dan cuenta de un tiempo reversible. Los niños más pequeños de nuestra muestra admiten que es posible volver a vivir luego de morir —mediante curaciones médicas, descensos desde el cielo, o desentierros, por ejemplo—. En este caso sí se trata de una circularidad entre dos momentos, el de la vida y el de la muerte. Este ciclo tiene su inicio tanto en el nacimiento como en cualquiera de los puntos del circuito, como lo muestran los niños que describen el cielo como un reservorio de bebés por nacer. De este modo, el comienzo del ciclo no es el nacimiento sino una existencia previa en el «espacio de los muertos», el «cielo» o «las nubes», donde los bebés coexisten con las personas que ya nacieron, murieron y esperan para regresar a la vida terrenal, reeditando el ciclo.

Este tiempo circular, los niños no lo remplazan luego súbitamente al emerger la noción de irreversibilidad absoluta de la muerte —es decir, la

convicción de la imposibilidad de volver a vivir una vez que se ha muerto—. En un nivel intermedio, entre ambos extremos, los sujetos introducen soluciones de transición, que denominamos «irreversibilidades por epiciclos». Allí, la irreversibilidad de la muerte es parcial, porque si bien se acepta una secuencia uniforme en un único sentido, se admiten epiciclos o bucles de reversibilidad limitada dentro de la misma secuencia.

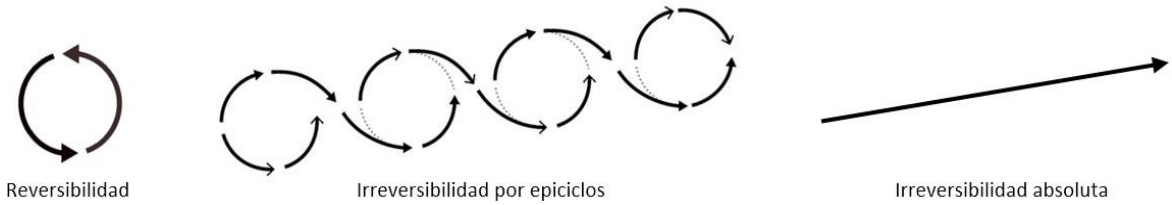


Figura 54 *— Reversibilidad-irreversibilidad infantil de la muerte.*

La adquisición de los niños de la irreversibilidad de la muerte no debe confundirse con la perteneciente a la irretornabilidad. Mientras que la primera refiere a la imposibilidad de volver a vivir, la segunda consiste en la imposibilidad, del cuerpo, la persona o el alma, de regresar a su lugar de vida previa, al mundo de los vivos o, de manera genérica, a la tierra, aun admitiendo que la vida se reedite en otro lugar, total o parcialmente. Consideramos que estas dos formas de no retorno de los muertos se diferencian gradualmente y muestran de qué modo tiempo y espacio nacen indiscriminados en la comprensión de la muerte y progresivamente se van diferenciando. A partir del conjunto de los datos obtenidos, establecimos que, en un primer nivel de reversibilidad, el regreso a la vida implica el retorno al lugar previo a la muerte. En un segundo nivel, la reversibilidad es posible, pero no la retornabilidad. Dicho de otro modo, se admite que la vida es reeditable, aunque nunca en el mismo lugar en el que había ocurrido la vida previa. Finalmente, la irreversibilidad absoluta implica una distinción completa entre las dos formas de no retorno y la subsunción de ambas en un sistema temporal de transformaciones irreversibles. En los dos primeros niveles el tiempo se

encuentra definido por el espacio. En el último, la secuencia temporal se desancla del espacio.

1.6 Los sistemas de creencias religioso y biológico en la producción de conocimientos sobre la muerte

Hasta aquí, señalamos que los niños dan cuenta de su comprensión de la muerte humana a través de argumentos de los que participan conocimientos de diferente tipo. Estos argumentos son la expresión de los sistemas de creencias de los niños, con los que significan las distintas dimensiones de la muerte. De este modo, los niños «explican» la muerte, en sentido amplio (ver § 2.1 del capítulo II), mediante argumentos que se orientan privilegiadamente hacia alguno de los dos momentos, M_{RO} o M_{DM}. Estos argumentos no siempre constituyen deducciones apoyadas en conceptos, sino relaciones y correspondencias simples entre conocimientos de diferente naturaleza que, en función de la lógica del niño, se erigen en el lugar de las premisas generales o particulares de los juicios transductivos (Piaget, 1928; Tau y Lenzi, 2016), como veremos en el siguiente apartado. A su vez, las explicaciones infantiles de la muerte son el testimonio de la intervención de las significaciones del contexto, las prácticas, las creencias y representaciones religiosas del grupo social, sobre el conocimiento de tipo físico y biológico de los niños. Al respecto, ¿es posible determinar la participación de estos sistemas de conocimientos en la producción de saberes sobre la muerte humana? Sobre este problema, puntualizamos lo siguiente.

1) Los conocimientos sobre el cuerpo constituyen, gradualmente, un sistema integrado por observables morfológicos y funcionales que presentan un desarrollo gradual (ver § 1.1.4 del capítulo IV). Este sistema interviene escasamente en las primeras nociones acerca de la muerte, caracterizada como una vida atenuada, aletargada o de acceso restringido para los vivos. Es a través de los conocimientos sobre el cuerpo humano que los niños acceden, poco a poco, a una caracterización de la muerte como aniquilación de la homeostasis del sistema, gracias a la comprensión de alteraciones parciales. Este pasaje hacia

la progresiva integración de conocimientos biológicos en la comprensión de la muerte, se inicia con observaciones sobre el movimiento y la detención, dos rasgos fundamentales de las tempranas caracterizaciones de la vida y la muerte, respectivamente. Ahora bien, ¿de qué manera el conocimiento sobre la muerte se desarrolla por intervención de los conocimientos biológicos? Aun admitiendo que el conocimiento de la muerte humana no se reduce al desarrollo de la biología ingenua, ¿es finalmente este dominio el que tracciona el desarrollo del conocimiento, gracias a la aportación de nuevos observables y, con ello, de nuevas fuentes de desequilibrio y reequilibración?

Si admitimos que las contradicciones no producen los desequilibrios, sino que los desequilibrios conducen a una contradicción lógica, consideramos que la teoría de la equilibración (Piaget, 1975), anticipa la posibilidad de una racionalidad múltiple, como constatamos en ciertos casos presentados. El motor del desarrollo son las coordinaciones insuficientes entre diferentes observables. Estos observables admiten una incipiente coordinación desde el momento en el que refieren a un mismo objeto o comienzan a implicarse recíprocamente. Las coordinaciones incompletas entre los observables conducen a los desequilibrios y, finalmente, a la puesta en marcha de las regulaciones constructivas. Pero este mecanismo general, al que nos referimos en el capítulo II, admite en su misma definición la idea de una racionalidad múltiple, ya que no es el principio de no contradicción ni la búsqueda de coherencia lo que mueve el desarrollo de los conocimientos. Por el contrario, los conocimientos de un sujeto pueden ser profundamente contradictorios —para un observador externo, ¡y para el propio sujeto!— sin que por ello se ponga en marcha ningún intento de eliminar esa contradicción. Serán los desequilibrios de las coordinaciones nacientes los que se constituirán en un verdadero factor de motilidad psíquica. Las consecuencias de esta tesis son relevantes para la comprensión del desarrollo de los conocimientos sociales y de la muerte, en particular. En efecto, las prácticas cotidianas y las representaciones compartidas no son aquí un «factor» más del desarrollo, junto al de la equilibración interna de las estructuras cognitivas, sino que son parte de un proceso general de equilibración constructiva. En nuestro caso, los conocimientos del dominio biológico, así como las representaciones

sociales y los significados compartidos sobre la muerte, propios en el grupo social de pertenencia, integran el horizonte de observables que nutre[87] el proceso de coordinación y construcción de nuevos observables. De este modo, las profundas contradicciones lógicas de las creencias simultáneas de un sujeto no se encuentran bajo la órbita de un proceso regulatorio más que en aquellos casos en los que dichas creencias refieren a diferentes observables entre los que, por alguna actividad específica o por referencia a un objeto común, se establece una coordinación incipiente (Piaget, 1975).

Ahora bien, el conocimiento infantil sobre el cuerpo se sistematiza gradualmente y presenta una estabilidad y coherencia que le confieren a la comprensión de la muerte su rasgo evolutivo característico. Es en esta arista que se han centrado la mayor parte de las investigaciones sobre la comprensión infantil de la muerte, descuidando otras que no ofrecen su coherencia y regularidad en el desarrollo.

Las creencias religiosas, por el contrario, no presentan ni la génesis ni la sistematización propia de los conocimientos sobre el cuerpo, pero no por ello dejan de intervenir en la producción de conocimientos acerca de la muerte y el morir. Es por ello que,

2) las creencias del contexto, y en particular las creencias religiosas, no quedan sometidas o reducidas a las creencias sobre la biología. Las imágenes, representaciones y narrativas de la religión que mencionamos en el capítulo I, se reencuentran en los argumentos infantiles y ponen a disposición del niño una serie de símbolos y relaciones anticipadas, *prêt-à-porter*, en base a las cuales los niños piensan sobre la muerte. Nada nos indica que estas creencias sean hipótesis menos eficaces en la producción de conocimientos individuales. Las creencias religiosas no se muestran como conocimientos más débiles por el hecho de no ofrecer un desarrollo progresivo y sistemático, desde niveles de menor a mayor conocimiento, como el que se observa respecto del dominio biológico. Piaget (1950) mostró que «un conocimiento susceptible de ser

[87] Con esta consideración queremos indicar que estas prácticas y representaciones sociales no son meros vectores externos, sino la materia misma sobre la que opera la equilibración.

reemplazado de inmediato por otro es, sin duda, un conocimiento pobre» (p. 265)[88]. Y, precisamente, lo que se constata es que los niños no renuncian a las creencias sobre el cielo, las almas, el reencuentro con los muertos, y otras premisas de la religión, a medida que construyen conocimientos sobre el cuerpo. Al contrario, las creencias religiosas se diferencian progresivamente del conocimiento biológico, hasta alcanzar una ontología diferenciada, tanto respecto del espacio como de las entidades. Ya señalamos que el desdoblamiento alma-cuerpo y los *loci* cielo-tierra suponen una serie de atributos que provienen, de manera indudable, de la religión y del conocimiento biológico, respectivamente. Es así que podemos afirmar que los dos sistemas de creencias intervienen, por igual, en la producción de conocimientos sobre la muerte.

3) Efectivamente, nuestros resultados indican que, tanto la religión como la biología, «modulan», sin predominio de una u otra fuente, los conocimientos sobre la muerte. En todo caso, si se constata un predominio parece deberse a la carga de valores que le impone a cada una el grupo familiar. El caso de los niños ateos que niegan la imaginería religiosa y, por ende, el cielo y las almas, nos muestra que las creencias y valores parentales son los que imprimen la desigual participación de ciertas representaciones y no de otras. A diferencia de lo que se plantea en algunos estudios neopiagetianos sobre el tema, podemos afirmar que no es la dinámica equilibratoria descontextualizada la que explica la adquisición del conocimiento sobre la muerte, sino la búsqueda de equilibrios entre observables que el sujeto construye *en* una cultura determinada y con los recursos semióticos y valores que ella le proporciona.

4) La participación, y especialmente la *inculcación* de los sistemas de creencias religioso en los conocimientos infantiles sobre la muerte no objeta la tesis interaccionista de la teoría. Los conocimientos no son copias ni repeticiones de las creencias de los adultos. Sobre este punto se podían citar

[88] Al respecto, hoy agregaríamos que los valores y la ideología que participan de la constitución de la identidad, también juegan un papel relevante en la modificación de los conocimientos.

muchos casos de nuestra muestra que lo confirman desde diferentes aristas de la productividad subjetiva. Por ejemplo, a Silvia (10; 4), los padres el negaron una explicación sobre la muerte y, sin embargo, es una de las niñas que mayor diversidad de ideas originales y teorías presentó en la entrevista. Además de mostrar algo obvio —que la productividad no puede ser impedida por la simple voluntad de unos padres que deciden que sobre ciertas cuestiones del mundo la niña no debe pensar—, nos interesa especialmente que la construcción de conocimientos no se acelera ni retrasa con la escasa tematización del contexto inmediato, sino con las experiencias de los sujetos. Las oportunidades contingentes de tematizar y objetivar el fenómeno de la muerte son mucho más determinantes respecto de las adquisiciones e hipótesis infantiles que las creencias del grupo familiar. Al mismo tiempo, al no encontrarse una asociación directa entre las creencias religiosas familiares y las nociones del niño acerca del M_{DM} —en particular sobre el cielo y el desdoblamiento—, se ve que la participación de las representaciones religiosas, i) se da por vías extremadamente sutiles de la comunicación cultural, las narrativas, representaciones y prácticas sociales; ii) constituye uno de los grandes «nutrientes» para el pensamiento infantil, ya que le ofrece soluciones imaginísticas y narrativas a los problemas específicos que se plantean durante el desarrollo. Sin duda esto no es una coincidencia y, en una dirección inversa, será tarea de futuras investigaciones determinar la raíz cognitiva de las creencias religiosas.

1.7 La transducción y el pensamiento infantil sobre la muerte

Asumir las tesis constructivistas piagetianas es admitir la necesidad de indagar la lógica y la génesis de aquellos instrumentos en los que se reconoce un proceso constructivo (García, 1996). En otras palabras, es una consecuencia inevitable del constructivismo el reconocimiento de las formas con las cuales se organiza la realidad —las relaciones lógicas y los conocimientos de dominio—

porque esas formas, esos instrumentos, son precisamente aquello que se construye cuando hablamos de construcción cognitiva.

En nuestra investigación constatamos que el pensamiento infantil sobre la muerte tiene, en los razonamientos de tipo *transductivos,* una de las principales formas que subyacen en las creencias y representaciones típicas de los niños de la muestra, tanto respecto del M_{RO} como del M_{DM}.

Siguiendo a Stern (1927), Piaget caracterizó al razonamiento transductivo como aquel que va de lo particular a lo particular (Piaget, 1924). A diferencia de la inducción, que procede de lo particular a lo general, la transducción omite por completo el requisito de proposiciones universales, tanto en las premisas como en las conclusiones. Es así que la transducción opera un pasaje entre proposiciones particulares, sin que medie, ni siquiera de manera tácita, alguna forma de enunciado general.

Esta forma de pensamiento, que aparece entre los 2 y los 4 años, predomina en los niños pequeños —aunque ciertos rasgos persisten durante toda la vida—, y es un antecedente de los conceptos que están en la base de la comprensión de las clases. En él se recrean las formas de un razonamiento especial, es decir, ciertos enunciados toman el lugar de las premisas y otros, el de las conclusiones, aunque no constituyen ni una verdadera inducción ni tampoco una deducción. Por otra parte, las transducciones se encuentran fundadas en preconceptos que están situados a mitad de camino entre los casos u objetos particulares y las generalizaciones (Piaget, 1937).

Al no apoyarse en una organización de clases con su correspondiente organización jerárquica inclusiva, la transducción configura un tipo de razonamiento que es necesariamente analógico. La *analogía* que el sujeto puede establecer entre los atributos observables en un mismo objeto o en dos objetos diferentes, le permite arribar a conclusiones que no se asientan en una inclusión o en una expansión hacia lo general, sino más bien en la contigüidad fundada en algún aspecto común o cercano que opera como puente. De este modo, de dos objetos próximos —ya sea por características observables o por contigüidad espacial o temporal—, se concluye que poseen una propiedad común, aun siendo esta propiedad observable sólo en uno de ellos: «una tarde sin siesta no es una

tarde, y un bebé pequeño no puede ser sino un hermanito» (Piaget, 1959/1994, p. 322).

Este tipo de razonamiento transductivo puede conducir a expresiones verbales idénticas a las de una conclusión deductiva de un adulto, aunque diferentes respecto de los procesos psíquicos que la produjeron. Una manera de evaluar esta diferencia, en el curso de una entrevista, consiste en explorar los fundamentos conceptuales utilizados, a fin de determinar si el sujeto es capaz de dar cuenta de algún tipo de clasificación o inclusión jerárquica de los conceptos utilizados, o si, por el contrario, sólo insiste en una conexión establecida analógicamente.

A su vez, el razonamiento transductivo es *irreversible*, en el sentido en el que lo son los esquemas preoperatorios: no hay conservación de las propiedades —en este caso, de las conclusiones— en el transcurso de las transformaciones. Así, según niños de 5 años, podemos saber que una persona está muerta «porque no la vemos más», aunque no se deduce que alguien esté muerto del hecho de que no lo veamos.

Las consecuencias de estos razonamientos se observan en la mayoría de las respuestas de los sujetos de menor edad de nuestra muestra. Por ejemplo, cuando se les pregunta si un niño como ellos puede morirse, sostienen que efectivamente «se puede morir», pero «sólo cuando es viejo». Es decir, admiten que los niños pueden morir, pero sólo si ya son mayores, sin percibir, en absoluto, la contradicción evidente para un adulto. Se advierte que, en estos casos, «niño» no es una clase, ni tampoco un representante concreto —un niño individualizado— de alguna posible clase. Por el contrario, el niño es un niño singular, que puede morir volviéndose viejo, siendo la vejez un estado posible al que ese niño puede llegar, sin por ello perder la condición de ser «el niño».

De igual manera, este razonamiento expresa una asociación entre vejez y muerte que no obedece a un conocimiento de los procesos biológicos del ciclo vital, como rápidamente podría suponerse. Al indagar estas creencias se advierte que la asociación proviene del conocimiento de alguna persona fallecida, que era, simultáneamente, «vieja». En efecto, cuando se pregunta por la causa o las razones de la muerte, los niños más pequeños utilizan a la vejez

como argumento, sin comprender realmente algún tipo de participación fisiológica en la cesación de las funciones corporales. Un ejemplo que muestra que la contigüidad es el fundamento de estas asociaciones entre eventos, es el de una niña de 5 años que dice saber reconocer cuándo una persona se murió: «cuando la llamás por teléfono y no te atiende más». La muerte, en este caso, participa de la no contestación del teléfono, prolongando la causalidad mágico-fenomenista del período sensoriomotor y quedando elevada al estatuto de efecto de un dato próximo cualquiera.

De todas las formas de transducción que pueden hallarse, hay una que nos resulta particularmente destacable y encontramos con regularidad en los protocolos de la muestra. Como expresamos antes, frecuentemente los niños usan una característica de determinado objeto como justificación de alguna otra propiedad de ese mismo objeto, sin buscar ninguna relación razonada o causal que las conecte. Es decir, explican algún aspecto de un objeto, apelando a otro cualquiera, observable en ese mismo objeto. Esta condición los conduce a razonamientos circulares que son el antecedente directo de las genuinas definiciones conceptuales reversibles —v. g., si se murió, no puede volver a vivir, y no puede volver a vivir, porque se murió; una anticipación de la necesidad de la irreversibilidad de la muerte, expresada de manera cíclica—.

En otros casos, la segunda característica de un objeto, que justifica y explica a la primera, es la que distingue al objeto de otro análogo que no posee la segunda característica o posee la contraria. Expresado formalmente: un objeto A, con las propiedades *c* y *d*, donde *c* se explica por *d*, y *d* es precisamente una propiedad contraria o contrastante a la de algún objeto análogo B, que posee la propiedad -*d*. Por ejemplo, Emilia (6; 4): dice que el alma no se muere. Cuando se le pregunta por qué no se muere —a diferencia del cuerpo, que sí se muere, según había admitido previamente—, responde «porque es muy frágil» —a diferencia del cuerpo que es sólido y con huesos—. Es decir:

A (el alma) posee *c* (no se muere) y *d* (es frágil)
B (el cuerpo) posee -*c* (se muere) y -*d* (es sólido y con huesos)

Si la fragilidad se invoca para explicar la inmortalidad del alma, no se debe a que la fragilidad es una propiedad cualquiera que participa de la misma noción de alma. Más bien reconocemos la razón de la apelación a la fragilidad en el hecho de ser el aspecto más opuesto al del objeto mortal conocido: la solidez del cuerpo. Así, las propiedades que oponen a dos objetos —por ejemplo, el alma y el cuerpo, uno inmortal y el otro no— se explica por otras dos propiedades igualmente opuestas de cada uno de estos objetos.

Un caso de esta búsqueda de puesta en coordinación de «lo igual con lo igual» y «lo distinto con lo distinto» es el de Juan (6; 11), quien afirma que no se puede ver a una persona que se fue al cielo «porque ahora es de color celeste». En este caso, la razón de esa imposibilidad es una propiedad —el color— que coparticipa de la misma noción de cielo, aunque, una vez más, no es azarosa la elección. Tratándose de la visión, el color parece ser una apelación privilegiada para dar cuenta de la razón de este impedimento visual. Nuevamente, la explicación se apoya en una semilógica que vincula el color del cielo con la imposibilidad de ver a la persona que está en el cielo. Pero hay un intento por razonar —elevando ciertas propiedades coparticipantes de un preconcepto, al estatuto de causa— aunque no de manera totalmente arbitraria, sino evidenciando una búsqueda de analogías u oposiciones francas para justificar las creencias que, inicialmente, son inculcadas por el grupo de pertenencia.

Los razonamientos transductivos, como los mencionados, nos interesan especialmente, por dos razones. Primero, porque dan cuenta de un momento previo en la génesis hacia una lógica conceptual adulta. Son el testimonio de un nivel antecedente que, a su vez, recrea en el plano simbólico las coordinaciones sensoriomotrices de las primeras actividades propiamente inteligentes. En este sentido, confirman la existencia de procesos que habían sido estudiados en relación a la construcción de conocimientos de otra naturaleza. Segundo, merecen nuestra atención porque nos muestran una forma típica de justificación utilizada por los niños a fin de legitimar sus perspectivas alcanzadas sobre un objeto vinculado simultáneamente a las creencias sobre el M_{DM} y a los conocimientos biológicos sobre el cuerpo.

Junto a la construcción de *necesidades* y *posibles* para comprender las razones de ocurrencia de la muerte y el *más allá* de ella, los juicios transductivos son una fuente central en la génesis de las ideas infantiles sobre la muerte.

1.8 Hipótesis de progresión genética

Anteriormente planteamos que la muerte no es un concepto unívoco y su comprensión supone el conocimiento de una zona de objetos diversos. De esta zona participan conocimientos sobre el cuerpo, la identidad, las prácticas y rituales sociales en torno a la muerte, los preceptos religiosos, entre muchos otros. Como mencionamos, algunos de estos objetos a ser conocidos muestran complejizaciones, mientras que otros presentan la detención propia de las creencias inculcadas, los valores y la ideología.

Estamos ahora en condiciones de plantear y desarrollar dos problemas. i) ¿Por qué podríamos referirnos a una «zona» —lo que supone una cierta unidad— si los conocimientos a los que refiere la comprensión de la muerte humana son tan diversos en tipo y desarrollo? ¿Cuál es el denominador común de esa zona o el elemento homogéneo que permite considerarla de este modo y no una colección arbitraria de conocimientos distintos uno del otro? ii) ¿Es posible reconocer algún tipo de desarrollo general en dicha zona?

Ambos problemas están relacionados y son, en verdad, dos aspectos de una misma cuestión: en la comprensión infantil de la muerte humana, ¿*qué* conocimientos se desarrollan y *cómo* lo hacen?

Las adquisiciones cognitivas reconocidas en las investigaciones precedentes, más allá de la variabilidad, reconocen dos límites claros. En primer lugar, para la mayor parte de los autores los niños de 3 a 5 años de edad creen que la muerte es un estado reversible. Aproximadamente a los 7 años, las nociones de irreversibilidad, no funcionalidad y universalidad de la muerte las comprenden claramente, aunque existen excepciones para cada una de ellas hasta los 9 años. Una de estas excepciones es la personificación o antropomorfización de la muerte, que le permitiría a alguien huir de la muerte ocultándose; otra, la existencia de funciones vitales parcialmente conservadas. Finalmente, más allá de los 9 años de edad, los niños adquieren todos los

subcomponentes nocionales, una forma «adulta» estabilizada, que no presentaría cambios sustanciales durante el resto de la vida.

Esta secuencia, no es más que una breve caricatura, una generalización abusiva de muchas investigaciones diferentes en metodología y conclusiones. No obstante, un denominador común de todas las perspectivas que aquí condensamos, lo constituye el hecho de que el desarrollo que presentan está «calcado» sobre la secuencia del desarrollo de la biología ingenua.

En función de nuestros resultados y del lugar central que le atribuimos al M_{DM}, a la persistencia de la existencia en sus diferentes manifestaciones, así como al tiempo y al espacio *post mortem*, proponemos la siguiente hipótesis de progresión genética —indistinta según el sexo—, que es necesario corroborar con una investigación longitudinal.

1) En los niños de menor edad de nuestra muestra, la muerte es claramente un observable, aun entre los niños que no tuvieron experiencias de muertes humanas y animales próximos. Los niños dan cuenta de la elaboración de teorías explicativas originales, en las que se reconocen, escamoteadas, experiencias, relatos e interpretaciones de prácticas familiares.

En un primer nivel, los niños organizan los observables del cuerpo en torno al criterio interior-exterior, son pocos los órganos que identifican y no hay una comprensión del rol de las relaciones entre las partes del cuerpo para el mantenimiento funcional del todo. Así como la vida la asimilan a cuatro grandes ideas —movimiento, materia viviente, actividad o lugar—, los niños de 5 y 6 años de edad asocian la muerte a la ausencia de actividad, movimiento, a la falta de materia viviente o a la desaparición del espacio de los vivos —o espacio de la experiencia cotidiana—. Sin embargo, esta caracterización no debería llevarnos a creer que la muerte es el inverso de la vida de este momento del desarrollo. Por el contrario, las caracterizaciones infantiles de este nivel presentan a la muerte como una atenuación que vuelve brumosas las fronteras entre lo vivo y lo muerto. En este estadio no hay oposición franca vida-muerte —hay muertos medio-vivos— y el criterio último para discriminar la vida de la muerte es egocéntrico: la propia experiencia le indica al niño, a través de constataciones de presencia, ausencia, localización y motilidad, el estado de la persona. En otras

palabras, el criterio–radica en el punto de vista del niño antes que en las relaciones y atributos del mundo.

En correspondencia con las razones de discriminación de este nivel, encontramos los indicadores empíricos que el niño utiliza para reconocer y juzgar la muerte de una persona: desapariciones, inmovilidad parcial o lentificación de los movimientos, ojos parcialmente cerrados, mutismo, etc.

Respecto de las causas de muerte en las que piensan los niños, pueden ser diversas, aunque las causas biológico-materiales siguen fielmente el desarrollo de los observables del cuerpo. Es así que el reconocimiento infantil de nuevos órganos y funciones amplía el conjunto de las causas posibles por daño corporal o disfunción. Por ejemplo, las referencias de los sujetos a los observables con índices perceptivos fácilmente identificables —como las heridas en la piel o los latidos del corazón— son usualmente mencionadas como causas posibles en este nivel, mientras que la respiración o la actividad celular sólo serán invocadas en los niveles subsiguientes. Las causas de muerte morales, al igual que las causas debidas a Dios o a entidades sobrenaturales, se encuentran igualmente presentes en todos los niveles del desarrollo y ello da cuenta del estatuto ideológico de estas adquisiciones. Al mismo tiempo se constata que otras causas insustanciales, como las mentales, que dependen de la construcción de observables específicos acerca de la propia actividad psíquica, no se encuentran en este nivel. Ello confirma, indirectamente, que las causas morales son el resultado de la inculcación de un sistema de ideológico y no de la objetivación del pensamiento.

Las nociones infantiles de universalidad e inevitabilidad de la muerte ya se encuentran en este nivel, aunque no se basan en la comprensión de la biología ni en las creencias religiosas. Ambas nociones, inculcadas, anteceden a los fundamentos que más adelante esgrimirán los niños para legitimarlas y parecen fundarse en las constataciones e insistencias familiares acerca de un «nunca más». En este estadio, los niños no saben por qué, pero se muestran seguros de la imposibilidad del regreso a la vida de los muertos-muertos. Si la reversibilidad es admitida, es porque algo de vitalidad subsiste en el muerto. Esto se relaciona directamente con la noción de muerte como atenuación de las

capacidades vitales de este momento del desarrollo. Dicho de otro modo, la irreversibilidad mayoritariamente aceptada, encuentra excepciones si el tránsito gradual de la vida a la muerte no llegó a su extremo.

La reversibilidad de la muerte que se constata en este nivel se basa, en efecto, en dos cuestiones. En primer lugar, la confusión de los deseos con lo real —el niño acepta la vuelta a la vida porque así lo desea—. En segundo lugar, en el hecho señalado de que la muerte es un acontecimiento que presenta grados, por lo tanto, una persona muerta puede no estar «del todo» muerta y por ello volver a vivir si su muerte no fue tan extrema como para impedirlo. Al mismo tiempo, los niños de este primer nivel admiten que la retornabilidad espacial es posible luego de la muerte, sin que ello indique un regreso a la vida.

En cuanto a las entidades de lo humano a las que afecta la muerte, en este nivel los sujetos reconocen a la «persona», una entidad comodín de significación variable: un individuo, el alma o el cuerpo. El niño de este estadio se centra alternativamente en uno u otro de estos aspectos, sin distinguir propiedades específicas en cada uno de ellos. Estas entidades inicialmente intercambiables se irán diferenciando en los siguientes niveles, hasta adquirir cada una de ellas, propiedades específicas y excluyentes.

La entidad muerta, en este caso la persona «entera» o el alma, conserva en este nivel ciertas capacidades *post mortem*, siempre que esas capacidades no se correspondan con los observables biológicos que el niño utiliza para identificar a lo vivo. Así, es frecuente encontrar en este estadio la creencia infantil en la subsistencia de las percepciones y cualquier actividad física o mental que no suponga movimiento.

Por último, en este nivel, como en los demás, se encuentra una organización topológica de la muerte, de la que nos ocupamos anteriormente. El cielo y la tierra son dos *locus* típicos para los niños y cada uno, si bien es resultante de los relatos y las imágenes del paraíso o de las prácticas de inhumación, configurarán dos ejes. En torno a ambos ejes se organizan las ideas infantiles sobre el *más allá*, con dos legalidades diferentes y dos sistemas de creencias inconmensurables: el de las creencias religiosas y el de los conocimientos biológicos. Esta caracterización nace de la asimilación de la

muerte a través de los esquemas topológicos[89] disponibles, antes de que el niño cuente con instrumentos cognitivos para asimilar las transformaciones fisiológicas y morfológicas del cuerpo humano.

2) El segundo nivel es típicamente intermediario entre el primero y el tercero. Los niños presentan oscilaciones, titubeos y soluciones de compromiso entre sus ideas del pasado y las incipientes que intentan emerger. Los observables del cuerpo se encuentran más diferenciados en órganos y funciones, lo que deriva en un más amplio campo de las causas o razones de ocurrencia de la muerte.

Un rasgo propio y distintivo de este nivel es la relación que se establece entre vida y muerte. A diferencia de la indistinción del nivel 1 y de la diferenciación que veremos en el nivel 3, aquí la muerte se define por oposición a la vida y viceversa. En otros términos, la caracterización de la muerte es especular respecto de la noción de vida y esta novedad naciente es el resultado de un proceso de diferenciación e integración comenzado en el estadio previo. Vida y muerte comienzan, por primera vez, a constituirse en polos de una relación dialéctica.

En este estadio, por otra parte, los observables del cuerpo comienzan a intervenir sobre las creencias aceptadas por inculcación y por los sistemas de creencia religiosa. Esta intervención distribuye y reorienta la legalidad biológica y la del pensamiento religioso en entidades disociadas —alma-cuerpo— y espacios diferentes —cielo-tierra—. Es así que en este momento del desarrollo los conocimientos sobre el cuerpo intervienen específicamente en una doble distinción, de entidades y de espacios, en acuerdo con los principios físico-biológicos. De este modo, la espacialización que habíamos reconocido en el primer nivel, se prolonga aquí, pero adquiriendo una legalidad específica en cada caso. Cielo y tierra pasan a ser, desde este estadio, no sólo dos destinos posibles de los muertos, sino dos mundos con legalidades diferentes. Esta

[89] Algo similar se constata respecto del desarrollo de otras nociones abstractas. La comprensión de la autoridad escolar, por ejemplo, comienza con una identificación de la función institucional con el lugar, como mostraron las investigaciones de Lenzi y Castorina (2000c).

diferenciación es una consecuencia de la progresiva integración de conocimientos de diferente naturaleza y, especialmente, de la restricción impuesta por la biología.

Por otra parte, la posibilidad de un retorno de los muertos al espacio de los vivos ahora es inaceptable para los niños, aunque la reversibilidad de la muerte todavía la pueden admitir en alguna entidad insustancial, como el alma. Esto da cuenta de la segunda gran diferenciación de este nivel. Así como el espacio se diferencia en función de legalidades diferentes, las entidades que en el primer nivel eran observables, pero tratadas como equivalentes, aquí se distinguen en función de las restricciones que mencionamos. De esta manera, el alma pasa a ser la entidad capaz de mostrar las subversiones y violaciones a los principios físico-biológicos de las que el cuerpo está impedido.

3) En el último nivel, correspondiente a los niños de 9 a 10 años de edad de la muestra, se registran conquistas infantiles significativas. Ellas dan lugar a una comprensión que diferencia claramente los momentos M_{RO} y M_{DM}, así como los conocimientos pertenecientes al sistema de creencias biológicas, por un lado, y al sistema de creencias religiosas, por otro.

Por una parte, los conocimientos biológicos infantiles se encuentran notablemente sofisticados. Existe una mayor identificación y diferenciación de órganos y funciones del cuerpo humano, junto a una comprensión del papel que cumplen las relaciones entre sus elementos constituyentes. Es así que el niño reconoce funciones emergentes, resultantes de las relaciones entre órganos y no como atributo de un área morfológica aislada. Consecuentemente, se encuentran explicaciones de la muerte o identificación de causas que no se deben exclusivamente a un órgano o zona corporal.

Una de las conquistas cognitivas más relevantes consiste en la relativización general de la idea de muerte: no todas las funciones y órganos mueren con la muerte de la persona. Esta idea es, evidentemente tributaria de la comprensión del aspecto sistémico del cuerpo. Por otra parte, en este estadio, la comprensión de la vida tampoco es, como en el nivel anterior, un negativo de la comprensión de la muerte. La diferenciación progresiva, a partir de una indistinción inicial, lleva al reconocimiento de propiedades específicas de la vida

y de la muerte (ver § 1.2.2 del capítulo IV). La comprensión de estas propiedades inherentes se realiza en términos biológicos. Este mismo conocimiento le permite al niño identificar indicadores de la muerte en acuerdo con esta especificidad. El criterio de la inactividad o la inmovilidad del primer nivel no desaparece, sino que se integra en un nuevo sistema que lo resignifica: en este nivel suponen un caso previsible debido a la disfuncionalidad orgánica. La inmovilidad pasa a ser un caso más entre otros posibles, del conjunto de los indicadores de muerte. De este modo, la diferenciación de las funciones y los órganos corporales resulta correlativa a la integración y resignificación de los conocimientos previos que, retrospectivamente, podemos considerar precursores.

En cuanto a las causas o razones de muerte, a las que el niño ya había encontrado efectivas en los niveles anteriores, se le añaden las que hacen intervenir observables orgánicos de desarrollo tardío —células, órganos—. Las causas morales o debidas a agentes sobrenaturales permanecen sin diferencias respecto de los niveles anteriores, mientras que un nuevo tipo de causas emerge de la construcción de nuevos observables: las causas mentales.

La universalidad y la inevitabilidad de la muerte que también hallamos entre los argumentos de los niños de 5 y 6 años de edad, cobra en este momento una nueva relevancia, ya que en lugar de ser unas creencias injustificadas —pseudo-certezas—, ahora se fundamentan en los conocimientos biológicos y religiosos adquiridos. De este modo, aquí también se observa la diferenciación de nociones difusas que, al mismo tiempo, se integran en un sistema de conocimientos sobre el cuerpo.

Por otra parte, las entidades en las que la muerte ocurre —persona, cuerpo o alma— están, desde el nivel anterior, diferenciadas según sus propiedades. El niño no se centra arbitrariamente en una u otra para referirse a los muertos, sino que lo hace reconociendo en cada una de ellas propiedades particulares. El alma posee atributos que contradicen la legalidad biológica que, por otra parte, sí impera sobre el cuerpo. La persona, en cambio, puede adquirir alternativamente valores de las otras dos entidades. La novedad en este nivel es la existencia de una metarreflexión sobre estas mismas ideas, que las convierten

en un asunto electivo. Por primera vez encontramos que los niños no presentan los desdoblamientos de las entidades humanas como existentes del mundo, sino como creencias de los sujetos. Estas creencias, a su vez, son opinables y se fundan en una cierta «preferencia» entre muchas *posibles*. De este modo, se constata que lo que se expande en el terreno de lo *posible* no es el tipo de entidades sino las razones en las que estas creencias se asientan.

Los niños de este estadio sólo admiten la reversibilidad de la muerte apelando a la distinción cuerpo-alma y a la intervención de Dios: lo que puede volver a vivir es el alma, nunca el cuerpo y su legalidad biológica. De esta manera, los conocimientos biológicos sobre el cuerpo no se contradicen en el mismo niño con la creencia en la reversibilidad, porque esta ocurre en una entidad regulada por principios ajenos a los de la biología. De igual manera, el niño acepta la retornabilidad para la entidad inmaterial asociada y la niega para la persona o el cuerpo. Algo equivalente se observa en relación con las capacidades físicas y mentales que se conservan después de la muerte. Sólo en el alma subsisten capacidades de la persona viva —incluido el movimiento— o en la persona, si esta se ubica en el cielo. Si por el contrario la persona se ubica en la tierra —«persona» en su versión de cuerpo—, el espacio impone la legalidad físico biológica y conduce al niño a negar cualquier forma de subsistencia motriz y perceptiva —aunque nacen aquí subsistencias relacionadas con la actividad celular microscópica de digestión, putrefacción, crecimiento parcial, etc—.

La topología del M_{DM} se encuentra en este estadio completamente diferenciada en dos grandes espacios, profundizando las conquistas del segundo nivel. Por un lado, el cielo, para el niño, es heredero de los conocimientos religiosos o de una creencia secular hibridada. Su legalidad está configurada en torno a la subversión de los principios físicos que regulan el espacio cotidiano, y las leyes de la biología. Por otro lado, los niños organizan lo atinente a la «tierra» y la muerte en torno a tres principios básicos: la accesibilidad para las personas vivas —el espacio próximo—, la ubicación geográfica precisa y el imperio de los principios físicos y biológicos de la vida cotidiana.

El pasaje del primer al tercer nivel está marcado por la intervención de los conocimientos biológicos sobre ciertas conquistas infantiles previas. Este conocimiento, que como vimos es el de mayor sistematicidad y de desarrollo progresivo indudable, configura una legalidad que restringe ciertas nociones del primer nivel que, no obstante, se prolongan en el desdoblamiento de las entidades de lo humano —alma-cuerpo— así como de los espacios post mortem —cielo-tierra—. Como puede apreciarse en la siguiente figura, es a partir de del segundo nivel, aproximadamente a los 7 años de edad, cuando el desarrollo de los conocimientos biológicos opera sobre las nociones adquiridas, redistribuyéndolas en entidades y espacios diferenciados.

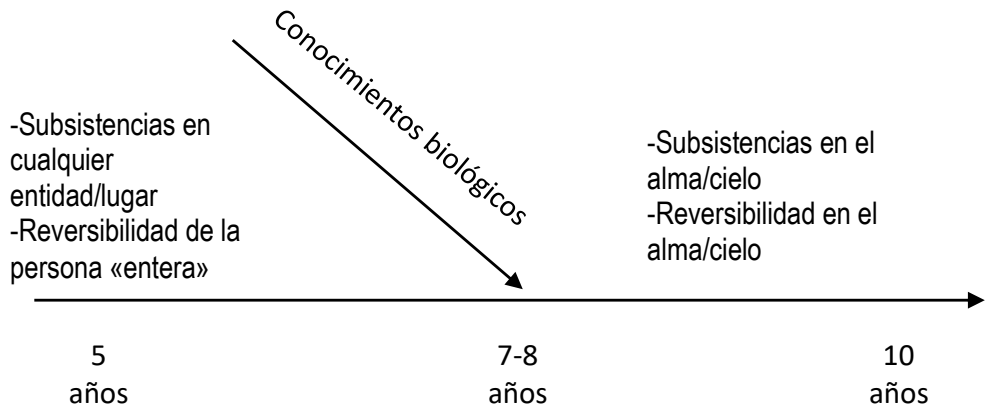


Figura 55 *— Intervención de los conocimientos biológicos en la redistribución de entidades y espacios*

La hipótesis de progresión genética propuesta en tres niveles, es una respuesta a la pregunta acerca de si es posible reconocer algún tipo de desarrollo general en la zona de objetos a los que refiere la comprensión de la muerte humana.

Respecto del denominador común de esta *zona*, notamos que los conocimientos no copian el relieve de la biología ingenua, sino que parten de ciertas ideas primigenias que significan las muertes observadas, relatadas, experimentadas. Las detenciones motrices o las desapariciones son la raíz de estos conocimientos, y no un conocimiento estrictamente biológico. Además, el

pensamiento infantil sobre la muerte no se detiene ni limita a la indagación del cuerpo, sino que integra las razones de ocurrencia, así como las ideas sobre el después —devenido luego en más allá—. Las creencias sobre las entidades que se mueren y los lugares hacia los que se dirigen los muertos —una prolongación de las primitivas ideas de relocalización— también forman parte del conocimiento sobre la muerte y el morir. Es así que la *zona* de objetos diversos sobre la muerte humana, se organiza en torno al problema fundamental de tener que significar la amenaza a la existencia, propia y de otros. Tanto la búsqueda de razones de ocurrencia del $M_{RO,}$ como el esfuerzo intelectual que los sujetos realizan para tematizar y comprender del después de la muerte (M_{DM}), dan cuenta de ello.

2. Interrogantes y nuevos problemas

A modo de corolario, presentamos una serie de problemas abiertos o redefinidos a la luz de los resultados y conclusiones alcanzadas en esta tesis. Para su presentación, los agrupamos debajo de títulos que refieren a los tópicos teóricos generales o campos de problemas.

2.1 La comprensión de la muerte en diferentes contextos culturales

La pregunta por las variaciones que puede ofrecer el desarrollo de la comprensión infantil de la muerte en diferentes contextos sociales y culturales encierra uno de los problemas más evidentes y estuvo planteado desde el comienzo mismo de nuestro proyecto, aunque no haya sido el foco principal. Desde la perspectiva teórica que adoptamos, interrogarse por las creencias infantiles es equivalente a preguntarse por la forma que tiene el sujeto de construir o apropiarse de un conocimiento que siempre se inscribe en un marco epistémico y en un conjunto de presupuestos ontológicos que lo preceden. En efecto, en nuestra investigación procuramos reconocer las consecuencias en la producción de conocimientos sobre la muerte, en niños pertenecientes a grupos familiares con creencias profundamente diferentes respecto del morir y del

después de la muerte: creyentes, ateos y agnósticos. Al revisar las significaciones históricas y disciplinares de la muerte en el capítulo I, así como las creencias de los padres de los niños, constatamos de qué manera la muerte refiere a experiencias, creencias y prácticas por momentos inconmensurables.

Es innegable que «aunque utilicemos las mismas palabras para describir la muerte, el significado y la conceptualización real de la muerte, difiere ampliamente a través de las culturas» (Gire, 2014, p. 3). En esta tesis intentamos señalar que la noción de muerte es un campo semántico polifásico y no un concepto unívoco regido por una racionalidad homogénea. Entonces, ¿qué lugar tienen los contextos culturales en la producción de este conocimiento heteróclito, que refiere a prácticas, representaciones y creencias compartidas tan diversas?

En sentido estricto, este no es un interrogante abierto a partir de nuestras conclusiones, sino una de las tantas aristas de los problemas generales en los que se inscribe nuestra investigación. Sin embargo, la pregunta específica que se nos impone, luego de analizar nuestros datos, es la que refiere a la participación de la *ideología* y de las *representaciones sociales*, en sentido moscoviciano, en la producción de los conocimientos individuales sobre la muerte. ¿De qué manera los niños se apropian de creencias sobre la muerte que se constituyen en certezas? ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la muerte en los diferentes grupos y contextos? ¿Qué relaciones guardan estas representaciones sociales con las nociones construidas por los niños, respecto de la *inevitabilidad*, la *causalidad* y la *irreversibilidad* de la muerte? ¿Cuáles son las prácticas sociales en las que se «encarnan» las representaciones sobre la muerte, apropiadas por los niños tempranamente y que, desde los 5 años ya parecen estar sólidamente establecidas como creencias indudables?

Las entrevistas a los padres nos permitieron, no obstante, contar con algunas orientaciones a la hora de comparar las entrevistas de diferentes niños y conforman un primer nivel de aproximación a unas hipotéticas representaciones sociales sobre la muerte del grupo de pertenencia de los sujetos. La clasificación de la muestra en subgrupos de «creyentes» y de «ateos/agnósticos», así como las preguntas que formulamos en las entrevistas a

los padres sobre ciertas experiencias y prácticas familiares, resultó fructífera. Nos permitió indagar de modo incipiente la participación de la trama semántica e ideológica en la que el pensamiento de los niños tiene lugar. Se trata de una trama que modula algunas creencias que parecen no tener desarrollo —como la idea sobre una existencia *post mortem* o su negación franca—, pero que habilita y restringe el desarrollo de otras. De todas formas, y sin dejar de reconocer el lugar social de la producción de los conocimientos individuales, nuestro foco siempre ha sido el pensamiento del niño, aun considerándolo un actor involucrado en la producción y reproducción de las instituciones sociales.

Las creencias religiosas, que se sistematizan en imágenes y prácticas «consensuadas», ofrecen un material fundamental para el pensamiento infantil sobre la muerte. Algo equivalente sucede con las representaciones, de sentido común y científicas, acerca de la muerte, que en su función de cohesionar difunden y propagan los medios de comunicación y de entretenimiento masivo (Duveen, 2000, 2008; Moscovici, 1961/1979). Estas creencias compartidas no definen desde «afuera» las ideas de los niños ni son un contenido que nutre a un continente vacío, aunque funcionan como un recurso semiótico con ciertas soluciones, relaciones y restricciones «*prêt-à-porter*». Esta condición torna particularmente interesante la investigación de las creencias infantiles en poblaciones culturalmente diferentes y, especialmente, a la luz de estudios específicos sobre las representaciones sociales. Es posible que las prácticas y las creencias religiosas de otras sociedades se correspondan con conocimientos infantiles sobre la muerte, diferentes. Si este interrogante es válido, ¿qué aspectos pueden considerarse transculturales y cuáles se muestran sensiblemente atados a los contextos —sociales, culturales, epistémicos—?

En relación con estas preguntas analicemos la siguiente investigación. En el capítulo II tratamos el caso paradigmático del estudio de Nagy (1948), realizado en Hungría en la década de 1930, en el que identifica un primer nivel, hasta los 9 años de edad aproximadamente, en el que la comprensión de la muerte parece estar completamente despojada de las subnociones de *universalidad* y *finalidad,* propias del pensamiento adulto. Esta mirada se evidencia, por ejemplo, en la constatación de que el niño «en la muerte ve vida»

(p. 80), en que no concibe a la muerte como algo final en términos absolutos y en la personificación o representación encarnada que usualmente adopta la muerte. Siguiendo a esta autora, para los niños de este primer nivel, la muerte no consiste en una *cesación funcional* sino en una atenuación o disminución de la vida, caracterizada por una separación: la gran diferencia entre un vivo y un muerto no se halla en ciertos atributos de la persona que se muere, sino en la relación que esta mantiene con los otros, en tanto el muerto está imposibilitado de todo encuentro con los que permanecen vivos. La *separación* y la *invisibilización* resultante del muerto son, según Nagy, dos aspectos centrales de este nivel, coherentes con la personificación de la muerte. Concebida la muerte de este modo, alguien podría evitar morir si logra escaparse del personaje que representa a la muerte y persigue a las personas vivas. Sin embargo, la personificación típica de los niños húngaros no se ha encontrado en investigaciones posteriores (Kastenbaum, 2000; Koocher, 1973).

Sin negar el papel que las representaciones sociales evidentemente juegan en la comprensión del mundo, ellas se reproducen en un nivel en el que ciertos significados se vuelven cognitivamente posibles. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad cognitiva para la personificación de la muerte en Hungría? ¿Se trata de un caso más de animismo o hay otros instrumentos cognoscitivos en juego? En el mismo sentido, ¿por qué las replicaciones de la investigación de Nagy arrojaron resultados tan diferentes? ¿Qué aspectos del contexto y de qué modo intervienen en la producción de conocimientos tan diferentes?

Por otra parte, respecto de los aspectos topológicos a los que nos hemos referido, ¿cómo participan la *espacialización* de la que hemos dado cuenta y la *separación* postulada por Nagy en la configuración de una muerte personificada de la que es posible escaparse desplazándose en el espacio —corriendo, viajando, escondiéndose, etc.—? En otras palabras, cuáles son las condiciones cognitivas específicas que hacen posible la reproducción de determinadas representaciones sociales y no de otras.

En otro orden de ideas, la discrepancia entre los resultados de Nagy y los estudios posteriores respecto de la creencia en una muerte reversible, ¿pueden ser rediscutidos a la luz de la nuestra distinción entre *reversibilidad* y

retornabilidad? Tal vez el desacuerdo pueda disolverse si se considera que los niños muestran una temprana aceptación de la irretornabilidad, mientras que la irreversibilidad es posterior. Aceptando nuestros resultados y esta distinción, parecería que los estudios precedentes han estado enfocados simultáneamente en estas dos formas de regresión o anulación, tratándolas como si fueran la misma, algo que, evidentemente tiene consecuencias en la interpretación de los datos. Al respecto, para decidir sobre este asunto, no es suficiente una discusión sobre las categorías teóricas de análisis; es necesario contar con nuevas investigaciones empíricas que pongan a prueba los datos, en contextos culturales diversos.

En este mismo campo de problemas referidos al contexto, creemos interesante formular algunos interrogantes relacionados con las creencias religiosas. En primer lugar, subsiste el problema de la relación entre la espacialización del pensamiento infantil y la espacialización de las representaciones religiosas. Como advertimos anteriormente, ¿es una raíz psíquica infantil la que da origen a los sistemas de creencias espacializadas que se encuentran una y otra vez en las diferentes religiones del mundo? ¿Se plantea una relación dialéctica entre los sistemas de creencias instituidas socialmente y las nociones infantiles o ambas responden a las dos espacializaciones —la del pensamiento infantil y la de las representaciones religiosas— por igual? Además, ¿existen creencias religiosas que no presentan alguna forma de espacialización en sus representaciones de la muerte? Hasta donde sabemos, no; aunque esta cuestión es necesario estudiarla con categorías claras y propias de la psicología del desarrollo —y no sólo de la Historia o la Antropología de las religiones, donde los objetivos son otros—.

Todas las religiones ofrecen algún tipo de respuesta a la pregunta por el después de la muerte, sin embargo, estas soluciones son completamente diversas. Por ejemplo, el islam toma una clara posición respecto de la vida postmortem:

> La otra vida es un mundo donde se gozará de los frutos del esfuerzo en este mundo en una escala muy ampliada, y donde las cualidades y conducta de cada persona se volverán absolutamente transparentes. En este mundo [la

> otra vida] los placeres y los éxitos y, análogamente, las miserias y aflicciones, son puras y absolutas. En contraste, en este mundo, todas las cosas son relativas y se encuentran mezcladas. El completo y total éxito del hombre en todas las dimensiones de su vida se presenta en el Paraíso, donde todos sus deseos, esperanzas y aspiraciones son cumplimentadas y prospera física, espiritual y mentalmente. Análogamente, su fracaso en todos los campos se revela por sí mismo en el Infierno. […] Desde el punto de vista del tiempo, es eterno. Todo lo que uno desee es obtenible allí sin limitación ni restricción. Es más que ideal. (Beheshtí & Bahonar, 2007, pp. 134-135).

La cita nos permite señalar, una vez más, algo que hemos constatado en el pensamiento de los niños de nuestro estudio: la definición de la existencia después de la muerte la realizan, muchas veces, en términos topológicos. No obstante, más allá de esta coincidencia entre la doctrina musulmana y la cristiana, la promesa de una nueva vida gloriosa en la que no hay brecha entre los deseos y su cumplimiento es algo que no está presente en las diferentes variantes del cristianismo. En el contexto del islam se da una separación radical entre el bien y el mal y las virtudes se amplifican y purifican en el más allá. ¿Mostrarán los niños de estos contextos islámicos nociones y representaciones de la muerte cargadas de temor, tristeza y tendencia a la evitación?[90] ¿O la

[90] «En un estudio orientado hacia la religiosidad y la creencia en un más allá de la muerte, Morris y McAdie (2009) compararon las ideas sobre la muerte de cristianos, musulmanes y un grupo de no religiosos e hipotetizaron que los seguidores de los dos grupos religiosos (ambos incorporan una creencia en una vida después de la muerte) obtendrían una puntuación más baja que los del grupo no religioso, en las escalas de ansiedad ante la muerte. Ellos encontraron, en cambio, que los cristianos obtuvieron puntajes de ansiedad significativamente más bajos que los musulmanes y el grupo no religioso. Sin embargo, los musulmanes obtuvieron puntajes considerablemente más altos que los no religiosos. Un examen más detallado de las respuestas mostró que mientras que los cristianos de la muestra consideraron los temas del cielo y la vida eterna, los participantes musulmanes mostraron incertidumbre respecto de la vida después de la muerte. Algunos de los participantes musulmanes indicaron que no sabían si eran buenos musulmanes y, por lo tanto, no estaban seguros de su destino final —si podrían ir al cielo o al infierno—. Por lo tanto, de acuerdo con Rose y O'Sullivan (2002), es la expectativa de recompensa en la otra vida, más que la mera creencia en ella, la que se asocia con una baja ansiedad ante la muerte. Incluso si una persona cree en la vida después la muerte, pero si esa persona también espera encontrar castigo en lugar de premio, tal persona mostraría mucho

promesa de la purificación, la magnificación de las virtudes y el cumplimiento de los deseos postergados convierten a la muerte en algo esperado y buscado? Desde el punto de vista exclusivamente cognitivo, ¿cómo se presentarán las ideas sobre las causas de la muerte, las representaciones sobre el paraíso y de qué manera intervendrán estas ideas sobre los conocimientos biológicos?

La resurrección es un pilar del islamismo, el judaísmo y el cristianismo. Contrariamente, en las grandes religiones orientales —hinduismo, budismo, taoísmo— la reencarnación ocupa el lugar de la trascendencia de la existencia y supone una serie de reediciones de la vida que siguen la guía de un karma. En diferentes sistemas del hinduismo la meta espiritual consiste en convertirse en uno con Brahma. En este contexto, ¿de qué manera se representará un niño la identidad, así como la subsistencia de las capacidades físicas y mentales luego de la muerte?; ¿qué cualidades de una persona creerá un niño que se conservan más allá de la muerte, si en el tránsito hacia la unión con Brahma se pierden todas las formas ilusorias de la individualidad? ¿Qué papel jugará el principio karmático en la construcción de la noción de inevitabilidad de la muerte? ¿Acelerará su reconocimiento, mostrando que efectivamente se trata de una subnoción relativamente autónoma como para ser distinguida de otras nociones próximas —tal como lo hemos aceptado en nuestra tesis—? Respecto de las escenas ofrecidas por el relato religioso, ¿se encontrarán diferencias en las representaciones gráficas de la muerte, en acuerdo con las imágenes de la religión del grupo social o, por el contrario, las representaciones difundidas por los medios de comunicación globalizados contribuyen hoy a la homogeneización de las representaciones de la muerte? ¿Qué lugar tienen los conocimientos científicos —en especial los de tipo biológico sobre el cuerpo humano y la vida— y qué tipo de interferencias suscitan con el conocimiento de las diferentes religiones? En otro sentido, ¿puede considerarse que la complejidad nocional del hinduismo, la falta de una referencia bibliográfica única, la inexistencia de una organización central y la continua búsqueda personal que implica su

---

mayor ansiedad ante la muerte que aquellos que no creen en una vida futura.» (Gire, 2014, p.9) [t].

práctica produzcan un *atractor* ideológico diferente al que reconocimos en nuestros niños de contextos judeocristianos? Finalmente, ¿cómo participan los aspectos *necesarios* y *posibles* del pensamiento infantil en la definición de algunas supuestas características comunes a todas las religiones?

En síntesis, el interrogante fundamental que demanda investigaciones transculturales de diverso tipo puede expresarse de este modo: ¿qué relación muestran los diferentes sistemas de creencias —en especial las creencias religiosas instituidas en doctrinas— y las nociones sobre la muerte desarrolladas por los niños de esos grupos?

2.2 La investigación sobre las representaciones sociales de la muerte

Como planteamos en el parágrafo anterior, la participación de los contextos y los conocimientos individuales constituye todo un campo de problemas que, en el caso de la comprensión de la muerte, requiere investigaciones transculturales específicas. El estudio empírico de las representaciones sociales, en particular, resulta fundamental para la investigación en psicología del desarrollo. En el capítulo I revisamos diferentes significaciones de la muerte en diversos campos disciplinares, aunque no nos referimos a las representaciones sociales de la muerte, propias de los grupos sociales a los que pertenecen los niños que participaron en las entrevistas.

La compatibilidad teórica entre la psicología del desarrollo piagetiana y la teoría de las representaciones sociales (Castorina, Barreiro & Clemente, 2005, 2007) justifica una indagación simultánea de ambas miradas.

Uno de los problemas pendientes que surge de nuestra investigación se vincula con la contraparte social de las creencias halladas en los niños. ¿Cuáles son las actividades concretas de la vida cotidiana de los niños en las que se «encarnan» las representaciones sociales sobre el cielo, el cuerpo, las almas, entre otras nociones? ¿Se trata de discursos, imágenes visuales, rituales cotidianos, entre otros, o de una relación que articula todos estos niveles? Si bien existen investigaciones que mostraron el carácter multidimensional de las

representaciones sociales y su participación en la producción del conocimiento individual, ¿qué prácticas relacionadas con la muerte le permiten al niño formular sus primeras hipótesis acerca del tema? ¿Cuáles, en particular, dan origen a las certezas inculcadas que encontramos en los niños de 5 años de edad?

2.3 La espacialización y el desdoblamiento: precursores de nociones sociales insustanciales

Antes analizamos estas dos nociones, pero aquí nos interesa interpelarlas. ¿Es posible pensar que el alma o las entidades insustanciales postuladas por diferentes religiones y creencias populares sean el resultado de la interferencia entre la *persistencia de la existencia,* la *espacialización* y la comprensión de los procesos biológicos de cesación de las funciones? Más precisamente, ¿el alma, en tanto *observable* en el desarrollo infantil, es la prolongación de una solución intermediaria que satisface a estas nociones de persistencia, espacialización y cesación? No parece posible decidir algo semejante por el momento. Planteado así, el problema excede los límites de una investigación sobre el conocimiento infantil. Una respuesta adecuada exigiría estudios transculturales, históricos y la evitación cuidadosa de alguna forma de reduccionismo psicológico. Desde luego, no creemos viable una explicación puramente psíquica de todas las religiones, basada en un proceso cognitivo incierto que actuaría como fundamento para la elaboración de las creencias compartidas y sistematizadas en un corpus religioso. Sin embargo, es sugerente el hallazgo de una *necesidad* de *espacialización* en el pensamiento de los niños que se enfrentan con el problema de tener que pensar un fin. Todo este tópico es necesario situarlo en perspectiva y contrastarlo con estudios antropológicos específicos.

Referencias bibliográficas

Abascal Jaen, A. (2002). Los conceptos fundamentales del cristianismo. Un punto de vista católico romano. En: F. Houtart (coord.), *Religiones: sus conceptos fundamentales* (pp. 42-66). México: Siglo XXI Editores.

Abbas, A. K., Lichtman, A. H., & Pillai, S. (2015). Transplantation immunology. In: A. K. Abbas, A. H. Lichtman & S. Pillai (Eds.). *Cellular and Molecular Immunology, 8th ed.* (pp. 359-382). Philadelphia: Elsevier Saunders.

Aberastury, A. (1968). *El niño y sus juegos.* Buenos Aires: Paidós.

Aberastury, A. (1972). *Teoría y técnica del psicoanálisis con niños.* Buenos Aires: Paidós.

Aberastury, A. (1991). El niño y sus dibujos. *Revista Argentina de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y de la Adolescencia, 2*(1), s/n.

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Abt, L. E., & Bellak, L. (1967/1994). *Psicología Proyectiva.* México: Paidós.

Academia Argentina De Letras (2011). *Diccionario argentino de dudas idiomáticas*. Buenos Aires: Santillana.

Adamovsky, E. (2005). Aristotle, Diderot, Liberalism, and the Idea of 'Middle Class': A Comparison of Two Formative Moments in the History of a Metaphorical Formation. *History of Political Thought*, *2*, 303-333.

Adelson, J., & 0' Neil, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence: the sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*, 295-306.

Adi-Japha, E., Levin, I., & Solomon, S. (1998). Emergence of representation in drawing: The relation between kinematic and referential aspects. *Cognitive Development, 13*, 25–51.

Adler-Lomnitz, L. (2013). *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana*. México: FLACSO.

Adorno, T., & Horkheimer, M. (1944/1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

Agamben, G. (1978/2007). El país de los juguetes. Reflexiones sobre la historia y el juego. En: *Infancia e Historia (4ta ed.)* (pp. 94-128). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Aguilar-Sierra, L. E. (2011). Consentimiento informado en niños y adolescentes y grados de madurez emocional. *Revista Mexicana de Anestesiología, 34*(1), 34-36.

Ahuvia, A. (2001). Traditional, interpretive, and reception based content analyses: improving the ability of content analysis to address issues of pragmatic and theoretical concern. *Social indicators research, 54*(2), 139-172.

Aires: Sudamericana.

Alba. M. (2010). La imagen como método en la construcción de significados sociales**.** *Iztapalabra: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 69*, 41-65.

Albarghouthi, S. I. Z. (2012). *The Palestinians Understanding of Cancer: A methodological perspective.* The 14th conference on Social and Community psychology. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

Alberts, B., Johnson, A., Lewis, J., Raff, M., Roberts, K., & Walter, P. (2008). Apoptosis: programmed cell death eliminates unwanted cells. In: *Molecular Biology of the Cell, 5th ed.* New York: Garland Science.

Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook (2nd edition)*, London: Sage.

Alexander I. E., & Adlerstein A. M. (1965). Death and religion. In: H. Feifel (Ed.), *The meaning of death*. New York: McGraw-Hill.

Alexander, I. E., & Adlerstein, A. M. (1958). Affective Responses to the Concept of Death in a Population of Children and Early Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, *93*(2), 167–177.

Alexander, L., & Moore, M. (2012). Deontological Ethics. The Stanford Encyclopaedia of Philosophy. Edward N. Zalta (ed.). Recuperado en Julio de 2013 desde: http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/ethics-deontological/.

Allen, F. H. (1942). *Psychotherapy with children*. New York: Norton.

Allué, M. (1998). La ritualización de la pérdida*. Anuario de Psicología, 29*(4), 67-82.

Altamirano Bustamante, N., Altamirano Bustamante, E., Olaya Vargas, A., Rubens, J., García de la Puente, S., & Altamirano Bustamante, M. M. (2010). Consentimiento informado en grupos vulnerables: participación de niños y adolescentes en protocolos de investigación. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, *67*(3), 248-258.

Althusser, L. (1969/2003). Ideología y aparatos ideológicos de estado. Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez Gálvez, (1998). El niño y la muerte. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, vol. XVIII (65), 45-61.

Alvarez-Cienfuegos Suarez, J. M. (1999). *La Defensa de la Intimidad de los Ciudadanos y la Tecnología Informática*. Pamplona: Editorial Aranzadi.

Ameigeiras, A. (2008). Catolicismo y pluralidad religiosa o pluralidad de catolicismos. En: F. Mallimaci (comp.), *Modernidad, religión y memoria*, (pp. 59-74). Buenos Aires: Colihue.

American Psychological Association (2010). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Obtenido desde: http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx

Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle neccesaisement qualitative? *Recherces qualitatives – Hors Série*, *5*, 26-37.

Anaya Velázquez, F., & Padilla Vaca, F. (2010). Conceptos y definiciones de la vida y la muerte celular. *Acta universitaria, 20*(3), 9-15.

Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social.* Buenos Aires: El Cid Editor.

Anthony, S. (1939). A study of the development of the concept of death. *British Journal of Educational Psychology, 9*, 276-277.

Anthony, S. (1940). The child's discovery of death: A study in child psychology. New York: Harcourt, Brace.

Anthony, S. (1971/1973). *The Discovery of death in childhood and after*. Baltimor: Penguin Books Inc.

Anthony, Z., & Bhana, K. (1989). An exploratory study of Muslim girls' understanding of death. *Omega: Journal of Death and Dying, 19*(3), 215-227.

Anzieu, D. (1981). *Los métodos proyectivos*. Buenos Aires: Abaco.

Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En: *Pensar este tiempo. Espacios afectos, pertenencias* (pp. 237-290). Buenos Aires: Paidós.

Arias, J. J. (2001). Mito, sentido y significado de la vida. En: I. Jaída (Comp.), *Alma y Psique del Mito al Método,* (25-50): México: UAM.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París: Librairie Plon. [Trad.: El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Editorial Taurus.

Ariès, P. (1975). Essais sur l'Histoire de la Mort en Occident du Moyen Age á nos Jours. París: Seuil.

Ariès, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.

Arnau, J. (1996). (Coord.). *Métodos y técnicas avanzadas de análisis de datos en ciencias del comportamiento.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Aron, A., & Aron, E. (2003). *Estadística para Psicología*. Brasil: Prentice Hall.

Arthur, B., & Kemme, M. L. (1964). Bereavement in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry, 5*, 37-49.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Obtenido desde: http://leg.msal.gov.ar/bioetica.htm

Astuti, R. (2007). Ancestors and the afterlife. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, *23*, 61-78.

Atwood, V. A. (1984). Children's concepts of death: A descriptiye study. *Child Study Journal, 14*(1), 11–29.

Aulagnier, P. (1976). Observaciones acerca del masoquismo primario. En J. Laplanche (Comp.), *Interpretación freudiana y psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Babbie, E. R. (2001). *The practice of social research.* Belmon: Wadsworth Puplishing Company.

Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.

Baltes, P. B., Reese, H. W., & Nesselroade, J. R. (1977/1988). *Life-Span Developmental Psychology: introduction to Research Methods.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Barale, G. (2006). *El Hombre ante la muerte.* Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.

Barnett, L. A. (1984). Research note: young children's resolution of distress through play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25*(3), 477-483.

Barreiro, A. V. (2010). *Tesis de doctorado. El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes: representaciones, sentido común e ideología*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Barrett, H. C., & Behne, T. (2005). Children's understanding of death as the cessation of agency: a test using sleep versus death. *Cognition*, *96*(2), 93-108.

Barry, V. E. (2007). *Philosophical thinking about death and dying*. Thomson/Wadsworth.

Barthes, R. (1997). *Mitologías*. México: Siglo XXI Editores.

Bastian, J. P. (2012). *La mutación religiosa en América Latina: para una sociología del cambio social en la modernidad periférica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Baudino, V., & Reising, A. M. (2000). Algunas reflexiones sobre el proceso de Investigación desde la práctica. *Cinta de moebio, 9*. Obtenido desde: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100903

Baudrillard, J. (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas: Monte Avila.

Bayés, R. (2005). Psicología y cuidados paliativos. *Medicina paliativa*, *12*(3), 137-138.

Bayés, R. (2013). Aproximación a la historia y perspectivas de la Psicología del sufrimiento y de la muerte en España. *Informació Psicològica*, *100*, 7-13.

Beebe, J. R. (2014). *Advances in Experimental Epistemology*. London: Bloomsbury Academic.

Beheshtí, M. H., & Bahonar, M. Y. (2007). *Introducción a la cosmovisión del islam*. Buenos Aires: Elhame Shargh.

Bell, J. E. (1948/1971). *Técnicas Proyectivas.* Buenos Aires: Paidós.

Bell, J. E. (1978). *Técnicas proyectivas. Exploración de la dinámica de la personalidad.* Buenos Aires: Paidós.

Bellak, L. (1967). Sobre los problemas del concepto de proyección. En: L. E. Abt & L. Bellak, *Psicologia proyectiva* (54-98). Buenos Aires: Paidós.

Beltrán Cely, W. M. (2007). La sociología de la religión: una revisión del estado del arte. En: C. Tejeiro & W. M. Beltrán Cely (Coord.), *Creer y poder hoy*. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios Sociales.

Bender, L., & Rapoport, J. (1944). Animal drawings of children. *American Journal of Orthopsychiatry, 14*(3), 521-527.

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bergson, H. (1889/1944). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia.* Montevideo: Ed. Claudio García.

Bering, J. M. (2002). Intuitive conceptions of dead agents' minds: The natural foundations of afterlife beliefs as phenomenological boundary. *Journal of Cognition and Culture*, *2*(4), 263-308.

Bering, J. M. (2006). The folk psychology of souls. *Behavioral and Brain Sciences*, *29*(5), 453-498.

Bering, J. M., Blasi, C. H., & Bjorklund, D. F. (2005). The development of afterlife beliefs in religiously and secularly schooled children. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*(4), 587-607.

Berliner, D., Lambek, M., Shweder, R., Irvine, R., & Piette, A. (2016). Anthropology and the study of contradictions. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, *6*(1), 1-27.

Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo.* Madrid: Editorial Síntesis.

Bermejo, V., & Lago, M. O. (1994). Conceptualización del desarrollo. En: V. Bermejo (Ed.). *Desarrollo cognitivo* (pp. 34-47). Madrid: Síntesis.

Bernat, J. L. (2013). Controversies in defining and determining death in critical care. *Nature Reviews Neurology*, *9*(3), 164–173. [DOI: 10.1038/nrneurol.2013.12].

Bernat, J. L., & Beresford, R. (2014). The definition and criterion of death. In: J. L. Bernat & R. Beresford, *Ethical and Legal Issues in Neurology: Handbook of Clinical Neurology*. New York: Elsevier.

Bernat, J. L., Culver, C. M., & Gert, B. (1981). On the definition and criterion of death. *Annals of Internal Medicine*, *94*(3), 389-394.

Bernat, J. L. (1992). How much of the brain must die in brain death? *Journal of Clinical. Ethics, 3*, 21-26.

Beyer, P. (1999). Secularization from the perspective of globalization: a response to Dobbelaere. *Sociology of Religion, 60*(3), 289-301.

Bialystok, E., & Olson, D. R. (1987). Spatial categories: The perception and conceptualization of spatial relations. In: S. Marnad (Ed.), *Categorical perception* (pp. 511-531). Cambridge: Cambridge University Press.

Bianchi, S. (2004). *Historia de las religiones en la Argentina. Las minorías religiosas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Biank, N. M., & Werner-Linn, A. (2011). Growing up with grief: revisiting the death of a parent over the life course. *Omega, 63*(3), 271-290.

Bichat, X. (1805). *Recherches physiologiques sur la vie et la mort.* Brosson & Gabon : Paris. [Disponible en : https://archive.org/details/recherchesphysio00bich].

Binant, P. (1991). La préhistoire de la mort. Les premières sépultures en Europe. Paris: Errance.

Binnie, L. M., & Williams, J. M. (2002). Intuitive psychological, physical and biological knowledge in typically developing preschoolers, children with autism and children with Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 343-359.

Black, D., & Urbanowicz, M. A. (1987). Family intervention with bereaved children. *Association for child psychology and psychiatry review & newsletter, 28,* 467-476.

Blaikie, N. W. H., & Stacy, S. J. G. (1979). *The dialogical generation of typologies*. México: X° Congreso Mundial de Sociología.

Blanck-Cereijido, F., & Cereijido, M. (1996). *La vida, el tiempo y la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bohm, I. (2003). Apoptosis: The Complex Scenario for a Silent Cell Death. *Molecular Imaging & Biology*, *5*(1), 2-14. [DOI: 10.1016/S1536-1632(03)00024-6].

Bohnsack, R. (2008). The Interpretation of Pictures and the Documentary Method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9*(3), n/n.

Bolger, F., & Karmiloff-Smith, A. (1990). The development of communicative competence: Are notational systems like language? *Archives de Psychologie*, *58*(226), 257-273.

Bond, E. J. (1996). *Ethics and human well-being.* Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.

Bond, T., & Tryphon, A. (2009). *Piaget and Method.* In: U. Müller, J. I. M. Carpendale & and L. Smith (eds.). *The Cambridge Companion to Piaget* (pp. 171-199). Cambridge University Press: Cambridge.

Bonelli, R. M., Prat, E. H., & Bonelli, J. (2009). Philosophical considerations on brain death and the concept of the organism as a whole. *Psychiatria Danubina 21*(1), 3–8.

Bonoti, F., Leondari, A., & Mastora, A. (2013). Exploring Children's Understanding of Death: Through Drawings and the Death Concept Questionnaire. *Death Studies*, *37*(1), 47–60.

Boothby, R. (2014). Death and Desire (RLE: Lacan): Psychoanalytic Theory in Lacan's Return to Freud. New York: Routledge.

Borsotti, C. (2007). La situación problemática (pp. 29-43). En: *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales y empíricas.* Buenos Aires: Miño Dávila.

Bossche, J. V. den. (2006). Dessine-moi ton monde: l'art enfantin dans plusieurs parties du monde. Belgique: Editions Mardaga.

Bottini, M. E. (2014, diciembre 17). No cinema e na vida: a difícil arte de aprender a morrer [Tese/Tesis]. Obtenido desde: http://repositorio.unb.br/handle/10482/17393

Bottini, M. E. (2015). *No cinema e na vida: a difícil arte de aprender a morrer*. Porto Alegre: Imprensa libre.

Bourdieu, P. (1971). Une interprétation de la théorie de la religión selon Max Weber. *Archives Européennes de Sociologie, 12*(1).

Bourdieu, P. (1979/2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto.* México: Taurus.

Bourdieu, P. (2001/2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2006). Génesis y estructura del campo religioso. *Relaciones, 108*(XXVII), 29-83. [Traducción de Alicia Gutierrez].

Bourdieu, P. (2007). *Campo del poder y reproducción social: elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & J. C. Passeron (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bowlby, J. (1987). La pérdida afectiva. Tristeza y depresión. Barcelona: Paidós.

Bradbury, M. (2012). Representations of Death: A Social Psychological Perspective. Canada: Routledge.

Brainerd, C. (1978). The stage question in cognitive-developmental theory. *The Behavioral and Brain Sciences, 2*, 173-213.

Brandt, R. B. (1959/1982). *Teoría ética*. Madrid: Alianza Editorial.

Brent, S. B., Speece, M. W., Lin, C., Dong, Q., & Yang, C. (1996). The development of the concept of death among Chinese and U. S. children 3-1 7 years of age: From binary to "fuzzy" concepts? *Omega, Journal of Death and dying, 33*, 67-84.

Bromberg, W., & Schilder, P. (1933). Death and dying: a comparative study of the attitudes and mental reactions toward death and dying. *Psychoanalytic Review*, *20*, 133-135.

Brown, R. E., Fitzmyer, J. A., & Murphy, R. E. (1972). *Comentario Bíblico "San Jerónimo", Tomo V*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Brown, T., & Smith, L. (2002). *Reductionism and the Development of Knowledge*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Buckingham, D. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, *20*(40), 10-13.

Bueno Martínez, M. B., & Vega, J. (1994). Diseños evolutivos. En: V. Bermejo (Ed.). *Desarrollo cognitivo* (pp. 63-60). Madrid: Síntesis.

Bullinger, A., & Chatillon, J. (1983). Recent theory and research of the Genevan school. In: P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 231-262). New York: Wiley.

Bunge, M. (1982). *Ciencia y desarrollo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

Burke, B. L., Martens, A., & Faucher, E. H. (2010). Two decades of terror management theory: A meta-analysis of mortality salience research. *Personality and Social Psychology Review*, *14*(2), 155-195.

Bynum, W. F., & Porter, R. (1997). *Companion Encyclopedia of the History of Medicine*. London-New York: Taylor & Francis.

Cabell, K. R. (2011). Catalysis: cultural constructions and the conditions for change. *Journal of Integrated Social Sciences, 1*(2), 1-8.

Cabell, K. R., & Valsiner, J. (Eds.). (2014). *The Catalyzing Mind*. New York, NY: Springer New York.

Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. *Anales del sistema sanitario de Navarra, 303*(3), 163-176.

Cabrera, P. (2006). *Experimentando la transformación: un camino hacia la conversión. La espiritualidad carismática católica en Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, II*, 53-81.

Calvo, S, (2002). La dimensión ética de la investigación científico tecnológica. En: D. Dei (Ed.). *Pensar y hacer en investigación. Tomo 2* (pp.439-475). Buenos Aires: Docencia.

Cameron, A. (2012). Zombie media: transmission, reproduction, and the digital dead. *Cinema Journal*, *52*(1), 66-89.

Campbell, A., & Groundwater-Smith, S. (Eds.). (2007). *An Ethical Approach to Practitioner Research. Dealing with issues and dilemmas in action research.* USA-Canada: Routledge.

Campbell, R. L. (2009). Constructive processes. Abstraction, Generalization and Dialectics. In: U. Müller, J. I. M. Carpendale & L. Smith, *The Cambridge Companion to Piaget* (pp. 150-170). Cambridge University Press.

Campo, L. (2012). Despedirse de uno mismo. Pérdida y duelo en enfermedades estigmatizantes. El caso de personas con Hansen. Cuenca: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Canclini, N. G. (1987/2004). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*, *21*, 153-165.

Canclini, N. G. (1997). *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local* (No. 9). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de la Plata.

Candy Gibbs, S. E., Sharp, K. C., & Petrun, C. J. (1983). The effects of age, object and cultural/religious background on children s concepts of death. *Omega 15*(41), 329-346.

Cano, A., & Carmen, M. del. (2005). Consideraciones histórico-culturales y éticas acerca de la muerte del ser humano. *Revista Cubana de Salud Pública*, *31*(2). [Obtenido desde: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662005000200014&lng=es&tlng=es].

Cantero, J. G. (2012). Identidad híbrida en la era 'post-PC'. *Identidad digital*, *91*, 89-95.

Carandang, M. L. A., Folkins, C. H., Hines, P. A., & Steward, M. S. (1979). The role of cognitive level and sibling illness in children's conceptualizations of illness. *American Journal of Orthopsychiatry*, *49*(3), 474-481.

Carballo, C. T., Batalla, M. R., & Lorea, N. A. (2006). Ciudad, segregación y cementerios: análisis de los cambios en los patrones históricos de localización (Argentina). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales», 218*(42), s/n.

Carballo, M. (2005). *Valores culturales al cambio del milenio*. Buenos Aires: Nueva Mayoría.

Cardona, J. R., Criado, A., del Carmen, M., & Serra Cantallops, A. (2015). El mito del paraíso perdido en la definición del destino turístico. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, *24*(3), 715-735.

Caretta, G. A., & Zacca, I. E. (comp.) (2012). *Derroteros en la construcción de religiosidades*. Tucumán: Universidad del Noreste Santo Tomás de Aquino-CONICET-UNSTA.

Carey, S. (1988). Conceptual Differences Between Children and Adults. *Mind & Language*, *3*(3), 167-181.

Carey, S. (2009). *The Origin of Concepts*. Oxford: Oxford University Press.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En: S. Carli (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires: Santillana.

Carline, R. (1968). *Draw they must*. London: Edward Arnold.

Carpendale. J. I., & Lewis, C. (2004). Constructing an Understanding of Mind: The Development of Children's Social Understanding within Social Interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, *27*, 79-151.

Carpio, A. P. (1997). *Principios de filosofía. Introducción a su problemática.* Buenos Aires: Glauco.

Carrizo, J. A. (1953). *Historia del Folklore Argentino*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Tradición.

Casanova, J. (1994). *Religiones públicas en el mundo moderno*. Madrid: Editorial Promoción Popular Cristiana.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales, *Política y Sociedad, 43*(1), 27-42.

Cassell, E. J. (2013). Psychoanalysis, Oncology Patients, and Fear of Death. *Journal of Pain and Symptom Management*, *46*(2), 304-305.

Castorina, J. (2011). El Impacto de la Filosofía de la Escisión en la Psicología del Desarrollo Cognoscitivo. *Psykhe, 11*(1), 15-27.

Castorina, J. A. (1999). The social knowledge of children: psychogenesis and social representations. *Prospects, 1*(29), 135-150.

Castorina, J. A. (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A. (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.

Castorina, J. A. (2009). Gerard Duveen: un enfoque dialéctico para relacionar la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo. *Psicologia da Educação*, *29*, 7-26.

Castorina, J. A. (2010a). Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo. *Revista de Psicología. Universidad Nacional de La Plata, 11,* 13-26.

Castorina, J. A. (2010b). Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales. En: M. Carretero & J. A. Castorina (Eds). *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 153-172). Buenos Aires. Paidós.

Castorina, J. A. (2013). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, *38*(135), 757-776.

Castorina, J. A. (2014). La explicación para las novedades del desarrollo psicológico y su relación con las metateorías. En: A. M. Talak (coord.), *Las explicaciones en Psicología* (57-78). Buenos Aires: Prometeo.

Castorina J. A., & Barreiro, A. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria. *Psicología da Educaçao*, PUC-SP, *25*, 11-34.

Castorina. J. A., Barreiro, A. V., & Clemente, F. (2005). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. En: J. A. Castorina (Coord.), C*onstrucción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 177-204). Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila.

Castorina. J. A., Barreiro, A., & Clemente, F. (2005a). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. En: J. A. Castorina (Coord.), C*onstrucción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 177-204). Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.

Castorina. J. A., Barreiro, A., & Clemente, F. (2005b). La importancia del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. En: J.A. Castorina (Coord.), C*onstrucción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 149-176). Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila.

Castorina, J. A., & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, J. A., Carretero, M., & Barreiro, A. V. (2013). Introducción. En: J. A. Castorina & M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento* (pp. 15-32). Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J. A., Clemente, F., & Barreiro, A. (2003). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. *Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 8(3)*, 25-48.

Castorina, J. A., Clemente, F., Toscano, A. & Lombardo, E. (2003). El programa constructivista ante las representaciones colectivas y sociales. *X Anuario de Investigación en Psicología, 10*, 71-80.

Castorina, J. A., & Faigenbaum, G. (2002). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*, *12*(3), 315-334.

Castorina, J. A., Kohen Kohen, R. C., Zerbino, M. C. (2000). Reflexiones sobre la "especificidad" de un subdominio del conocimiento social. En: J. A. Castorina & A. M. Lenzi (comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 135-154). Barcelona: Gedisa.

Castorina. J. A., & Lenzi, A. M. (2000) Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. En: J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 19-40). Buenos Aires: Gedisa.

Castorina, J. A., Lenzi, A. M., & Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética**.** En: J. A Castorina, S. Fernández, A. M. Lenzi et al: *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A., Lenzi, A. M., & Fernández, S. (1991). *El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: La noción de autoridad escolar.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Castorina, J. A., & Palau, G. (1981). Agrupamientos y comportamiento cognoscitivo. En: *Introducción a la lógica operatoria de Piaget* (pp.70-78). Barcelona: Paidós.

Castorina, J. A., Zerbino, M., Kohen, R., Tabbush, C., & Clemente, F. (2001). El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales. *Revista IRICE, 15*, 31-54.

Cazena, L., Prandi, M., Kuperwajs, I., Iglesias, H., Dizenhaus, J., Espinosa, L., Niebieski, C. & Pomares, A. (1993). El juego de la estructura y la estructura del juego. En: J. A. Miller, *Desarrollo y estructura en la dirección de la cura* (pp. 51-60). Buenos Aires: Atuel.

Ceriani Cernadas, C. (2001). Notas histórico-antropológicas sobre las representaciones de la muerte. *Archivos Argentinos de Pediatría, 99*(4), 328-336.

Cervantes Saavedra, M. de (1605/2004). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.* Madrid: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española.

Chadwick, A. (2012). *Talking about death and bereavement in school*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Chadwick, M. (1927). Die Gott-phantasie bei Kindern. *Imago, 13*, 383-394.

Chadwick, M. (1929). Notes upon fear of death. *International Journal of Psychoanalysis, 10*, 321-334.

Chapman, M. (1988). Contextuality and Directionality of Cognitive Development. *Human Development*, *31*(2), 92-106. [Traducción de Flavia Terigi y Noemi Rozemblat]. [DOI: 10.1159/000275800].

Chase, P. G. (2006). Why does culture exist? In: *The emergence of culture: the evolution of a uniquely human way of life* (pp. 51-73). Boston: Springer.

Chernobilsky, L. B. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En: I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-274). Barcelona: Gedisa.

Childers, W., & Wimmer, M. (1971). The concept of death in children. *Child Development, 42*, 1299-1301.

Chombart de Lauwe, M. J. (1971). Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe. Paris: Payot.

Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In: N. Denzin & Y. S. Lincoln. *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 139-164). London: Sage Publications.

Cicourel, A. V. (2011). *Método y medida en sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Cipriani, R. (2004). *Manual de sociología de la religión*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Clark Schramm, D. K. (1998). The concept of death education on children s understanding of death. Master Thesis. Grand Valley State University.

Cocks, A. J. (2006). The ethical maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, *13*, 247-266.

Cohen, H. (2008). *El concepto de religión en el Sistema de la filosofía*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2006). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents.* New York: The Guilford Press.

Colas Bravo, M. P. (1998). El análisis cualitativo de datos. En: L. Buendía Eisan, M. P. Colás Bravo & F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGraw-Hill.

Colegio Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (1986/2000). Código de Ética. Obtenido desde: http://www.colegiodepsicologos.org.ar/codigos.html

Coleman, S. M. (1933). Death and Dying. (Psycho-analytic Review, vol. xx, April, 1933.) Bromberg, W., and Schilder, P. *The British Journal of Psychiatry*, *79*(326), 533-533.

Collado Madruga, A. M., González Sánchez, Y., Odales Ibarra, R., & Acosta Quintana, L. (2006). El consentimiento informado: un derecho de la niñez. [Recuperado de:

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/consentim_informado_derecho_ninez.pdf].

Coller, H. A., Sang, L., & Roberts, J. M. (2006). A new description of cellular quiescence. *Plos Biology, 4*(83), 329-349.

Colombres, A., & Scafati, L. (2009). *Seres mitológicos argentinos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

CONICET (2005/06). Resoluciones sobre ética en investigación (N° 613/2005; 1047/2005; 2857/2006; 540/2006). Obtenidas desde: www.conicet.gov.ar

Conn, J. H. (1939). The child reveals himself through play. *Mental Hygiene, 23*, 49-69.

Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Corrigan, R. (1979). Cognitive correlates of language: Differential criteria yield differential results. *Child Development, 50,* 617-631.

Cortina, A. (1996). Comités de Ética. En: O. Guariglia (Ed.) *Cuestiones morales* (pp. 291-306). Valladolid: Editorial Trotta.

Cousinet, R. (1939). L'idée de la mort chez les enfants. *Journal de psychologie normale et pathologique*, *36*, 65-76.

Coutinho, F. A. (2005). *A construção de um perfi l conceitual para a vida*. Doctoral dissertation, School of Education, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte.

Covell, A. (1999). *Digital Convergence: How the Merging of Computers, Communications and Multimedia is Transforming Our Lives*. Newport: Aegis Publishing Group.

Cox, M. V. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin Books.

Cox, M. V. (2006). *Children's Drawings of the Human Figure*. New York: Psychology Press.

Craig, G. J., & Baucum, D. (1999/2001). *Desarrollo psicológico* (8º Ed.). México: Pearson Educación.

Cranford, R., & Doudera, E. (1984). The emergence of institutional ethics commitees. In: *Institutional Ethics Committees and Health Care Decision Making*. Michigan: Health Administration Press.

D'Avirro, M. J. (2007). La construcción de la noción de democracia en jóvenes. Memorias de las *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores.* Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dagfal, A. (2009). El encuentro de Lacan con Lévi-Strauss: del poder de la imagen a la eficacia del símbolo. En: A. Bilbao, S. E. Gras & P. Vermeren (comp.). *Claude Lévi-Strauss en el pensamiento contemporáneo* (pp. 195-204). Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Darzynkiewics, Z., et al. (1997). Cytometry in Cell Necrobiology: Analysis of Apoptosis and Accidental Cell Death (Necrosis), *Cytometry, 27,* 1-20.

De Ajuriaguerra, J. (1973/2005). *Manual Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

De Mause, L. (Ed.) (1974). *The history of childhood*. New York: Psychohistory. [Trad.: *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982].

de Oca Lomeli, G. A. M., & México, D. A. H. (2006). Historia de los cuidados paliativos. *Rev Dig Univ*, *7*(4), 1-9.

de Saussure, F. (1916/1983). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial.

de Siqueira, J. E. (2008). Consentimiento en atención clínica. En: J. C. Tealdi (Dir.). *Diccionario latinoamericano de bioética* (pp. 216-220). Bogotá: Ed. UNESCO- Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética. UNIBIBLOS Universidad Nacional de Colombia.

De Vasconcellos, F. (1918). *The Place of the Idea of Death and Its Moral Effects* in *Education*. Sucre, Bolivia: Clark University.

Decroly, O., & Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Buenos Aires: Ediciones Morata.

Defleur, A. (1993). *Les Sépultures Moustériennes*. Paris: CNRS Éditions.

Del Río, M. I., & Palma, A. (2007). Cuidados paliativos: historia y desarrollo. *Boletín escuela de medicina, Pontificia universidad católica de Chile*, *32*(1), 16-22.

Delumeau, J. (2000). *Historia del Paraíso. ¿Qué queda del paraíso?* México: Taurus.

Delval, J. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. España: Siglo XXI.

Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano*. México: Siglo XXI.

Delval, J. (1997). La representación infantil del mundo social. En: E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza, (Comps.). *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-330). Madrid: Alianza.

Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico.* Barcelona: Paidós.

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar, 30*, 45-64.

Delval, J., & Kohen, R. (2012). La comprensión de nociones sociales. En: Carretero, M.; Castorina, J. A. (comps.). *Desarrollo cognitive y educación II*. Buenos Aires: Paidós.

Delval, J., & Murià, I. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI.

Delval, J., & Murià, I. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI.

Demuthova, S. (2012). The Most Frequent Connotations of the Concept of Death in Young Adults. *Ostium. Internetový časopis pre humanitné vedy*. Obtenido desde: http://www.ostium.sk/sk/the-most-frequent-connotations-of-the-concept-of-death-in-young-adults/

Dennis, D. (2009). *Living, Dying, Grieving*. Boston: Jones & Bartlett Learning.

Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: a source book*. Aldine Publishing Company: Chicago.

Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: N. Denzin & Y. S. Lincoln. *The SAGE Handbook of qualitative research.* (pp. 1-32). London: Sage Publications.

Derry, S. M. (1979). An empirical investigation of the concept of death in children. Doctoral thesis, University of Ottawa.

Dessen, M. A., & Domingues Guedea, M. T. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise*. Paidéia, 15*(30), 11-20.

Devereux, W. C. (1984). Children's understanding of the physical realities of death. Doctoral thesis, The University of North Dakota.

Di Stefano, R., & Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Mondadori.

Diez de Velasco, F. (2002). *Introducción al estudio de las religiones*. Madrid: Editorial Trotta.

Dilthey, W. (1894/1951). *Psicología y teoría del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dilthey, W. (1910a/2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica.* Madrid: Ediciones Istmo.

Dilthey, W. (1910b/2002). *Wilhelm Dilthey: Selected Works, Volume III: The Formation of the Historical World in the Human Sciences* [Edited by R. A. Makkreel & F. Rodi]. Princeton: Princeton University Press.

Dockett, S., & Perry, B. (2011). Researching with young children: Seeking assent. *Child Indicators Research*, *4*, 231-247.

Doise, W. (1996). Los orígenes sociales del funcionamiento cognitivo individual. En: D. Paez, & A. Blanco (eds.), *La teoría sociocultural y la psicología social actual* (pp. 75-90). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Domínguez Ferri, M. (2009). *El cáncer desde la mirada del niño*. Madrid: Alianza Editorial.

Donato, M. P. (2014). *Sudden Death: Medicine and Religion in Eighteenth-Century Rome*. England: Ashgate Publishing, Ltd.

Doucet, C. (2008). La pratique clinique en soins palliatifs: Accompagnement psychothérapique ou psychanalyse appliquée? *Psychothérapies*, *28*(2), 121.

Ducret, J. J. (2004). Méthode clinique-critique piagetienne. Géneve: SRED. [Documento interno del seminario sobre el método piagetiano que tuvo lugar el 8 de octubre del 2004 en el marco del Service de la recherche en éducation del cantón de Ginebra]. Obtenido desde http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/crypt/index.php?DOCID=1392.

Dufour, D. R. (2001). La fábrica del niño posmoderno. *Le Monde Diplomatique*, *73*, 24-25.

Dumka, L., Gonzales, N., Wood, J., & Formoso, D. (1998). Using qualitative methods to develop relevant measures and preventive interventions: an illustration. *American journal of community psychology, 26*(4), 605-637.

Duveen, G. (1994). Crianças enquanto atores sociais: as Representaçôes Sociais em desenvolvimento. En: Guareschi P. & S. Jovchelovitch, S. (Orgs.), *Textos em Representaçôes Sociais* (pp. 261-296). Petrópolis: Vozes.

Duveen, G. (1997). Psychological development as a social process. In: L. Smith, J. Dockrell & P. Tomlinson (eds.) *Piaget, Vigotsky and beyond.* London: Routledge.

Duveen, G. (1998). The psychosocial Production of Ideas: Social Representations and Psychologic, *Culture & Psychology, 4*(4), 455-472.

Duveen, G. (1999). Crianças enquanto atores sociais: as representaçoes sociais em desenvolvimento. En: P. A. Guareschi y S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representaçoes sociales*, 6º ed. (pp. 261-293). Petrópolis, RJ: Vozes.

Duveen, G. (2000). Genesis and structure. Piaget and Moscovici. In: F. Buschini & N. Kalampakis. *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de L´Homme.

Duveen, G. (2000). Piaget ethnographer. *Social Science Information*, *39*(1), 79-97. [DOI: 10.1177/053901800039001005].

Duveen, G. (2000). The Power of Ideas. Introduction to S. Moscovici. In *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 1-17). Cambridge: Polity Press.

Duveen, G. (2001). Introduction: The Power of Ideas. In: S. Moscovici, *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 1-17). New York: New York University Press.

Duveen, G. (2006). Culture and social representations. In: J. Valsiner & A. Rosa (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. In: J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 543-559). Cambridge: Cambridge University Press.

Duveen, G. (2008). Social Actors and Social Groups: A Return to Heterogeneity in Social Psychology. *Journal for the Theory of Social Behavior*, *38*(4), 369–374. [DOI 10.1111/j.1468-5914.2008.00385.x].

Duveen, G., & De Rosa, A. (1992). Social representations and the genesis of social knowledge. O*ngoing Production on Social Representations, 1*(2-3), 94-108.

Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). A semiotic analysis of the development of social representation of gender. In: G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 27-46). Cambridge: Cambridge University Press.

Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción.* Barcelona: Paidós.

Eddington, A. S. (1929). *The nature of the physical world*. London: Cambridge University Press.

Ehrman, B. (2006). *Peter, Paul, and Mary Magdalene: The Followers of Jesus in History and Legend*. USA: Oxford University Press.

Eliade, M. (1972/2008). *Muerte e iniciaciones místicas.* La Plata: Terramar.

Eliade, M. (1991). *Mito y realidad.* Barcelona: Editorial Labor.

Elias, N. (1982/2011). *La soledad de los moribundos.* México: Fondo de Cultura Económica.

Elkind, D. (1977a). *The child and society*. Nueva York: Oxford University Press.

Elkind, D. (1977b). Life and Death: Concepts and Feelings in Children. *Day Care and Early Education*, *4*(3), 26-29.

Elmiger, M. E. (2010). Lo público, lo privado, lo íntimo en los duelos. *Perspectivas en Psicología*, *7*(1), 66-71.

Eng, H. (1931). *Psychology of children´s drawing*. New York: Harcourt.

Esquivel, J. C., García, F., Hadida, M. E., & Houdin, V. (2001). *Creencias y religiones en el Gran Buenos Aires: El caso de Quilmes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Eugene, T. L. (1994). Reflections on death and dying by spiritually mature elders. *Omega: Journal of Death and Dying, 29*(3), 177-186.

Evans, E. M., & Lane, J. D. (2011). Contradictory or complementary? Creationist and evolutionist explanations of the origin(s) of species. *Human Development, 54,* 144-159.

Evans-Pritchard, E. E. (1965). *Witchcraft*, *Oracles and Magic amon the Azande*. Oxford: Clarendon Press.

Fabregat, E. (1966). El dibujo infantil. El dibujo y la psicología. México: Fernández Editores.

Farr, M. R. (1984/1986). Las representaciones sociales. En: S. Moscovici, *Psicología Social, II* (pp. 495-505). Barcelona: Paidós.

Farrel, A. (Ed.). (2005). *Ethical research with children*. Great Britain: McGraw-Hill.

Featherman, D. L., & Lerner, R. M. (1985). Ontogenesis and Sociogénesis: Problematics for Theory and Research about Development and Socialization Across the Lifespan. *American Sociological Review, 50*(5), 659-676.

Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999). *Código de Ética*. Buenos Aires: FEPRA. Recuperado desde: http://www.fepra.org.ar/.

Federación de Psicólogos de la República Argentina (2009 con modificatoria 2013). Código de ética. Obtenido desde: http://www.fepra.org.ar/2015/node/220

Feigl, H. (1963). Physicalism, unity of science and the foundations of psychology, In: P. A. Schilpp (ed.), *The Philosophy of Rudolf Carnap* (pp. 302-341). La Salle: Open Court.

Feldman, F. (1994). *Confrontations with the Reaper: A Philosophical Study of the Nature and Value of Death*. New York: Oxford University Press.

Fernández, M. C. G., Luque, M. N., & Guirado, M. I. C. (2003). Los turistas se divierten, los inmigrantes trabajan: una descripción de dos grupos sociales a través del dibujo infantil. *International journal of psychology and psychological therapy*, *3*(1), 59-79.

Fernandez-Duque, D., Evans, J., Christian, C., & Hodges, S. D. (2015). Superfluous neuroscience information makes explanations of psychological phenomena more appealing. *Journal of cognitive neuroscience, 27*(5), 926-944.

Fernberger, S. W. (1932). The American Psychological Association: A historical summary, 1892-1930. Psychological Bulletin, 29, 1-89.

Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía.* (5º ed.). Buenos Aires: Sudamericana.

Ferreiro, E. (1975). *Piaget. Los Hombres de la Historia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1985/1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferrer Ruscalleda, F. (2000). History of palliative medicine in Spain. To correct errors for knowing well. *Medicina Paliativa*, *7*(1), 26.

Feyerabend, P. (1978/1982). *La ciencia en una sociedad libre*. México: Siglo XXI.

Field, M. J., & Behrman, R. E. (Eds.) (2004). *Ethical conduct of clinical research involving children.* Washington: The National Academies Press.

Finol, J. E. (2001). De niña a mujer... el rito de pasaje en la sociedad contemporánea. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, *17*, s/n.

Fischer, K. (1983). Developmental levels as periods of discontinuity. In: K. Fischer (Ed.), *Levels and transitions in children's development* (pp. 5-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Fisher, J. (1999). Re-examining death: against a higher brain criterion. *Journal of Medical Ethics*, *25*(6), 473-476. [DOI: 10.1136/jme.25.6.473].

Flavell, J. (1982). Structures, stages, and sequences in cognitive development. In W. Collins (Ed.), *The concept of development* (pp. 1-28). Hillsdale: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, *50*(1), 21-45.

Flick, U. (2004/2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Fllck, U. (1998) (Comp.). *The psychology of the social.* Cambridge: Cambridge University Press.

Florian, V., & Mikulincer, M. (1998). Terror management in childhood: Does death conceptualization moderate the effects of mortality salience on acceptance of similar and different others? *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 1104-1112.

Flugel, J. C. (1940). Introduction. In: S. Anthony *The child's discovery of death*. New York: Harcourt, Brace.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview. From neutral stance to political involvement In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-728). Thousand Oaks: Sage Publications.

Formanek, R. (1974). When Children Ask About Death. *The Elementary School Journal, 75*, 92-97.

Foucault, M. (1957/1994). La psicología de 1850 a 1950. En: D. Huisman & A. Weber. *Histoire de la philosophie européenne, t. II*. Paris: Librairie Fischbacher.

Foucault, M. (1977/1994). Entrevista a Michel Foucaul. En: *Dits et écrits, 1954-1988 v. III,* (pp.140-159). París: Gallimard.

Franco Graterol, F. (2006). Ánimas, fantasmas y capillas. Representaciones de la muerte en Venezuela y Latinoamérica (Exploración etnológica e histórica). *Presente y pasado. Revista de historia, 11*(22), 45-89.

Frank de Verthelyi, R. (2005). El dibujo infantil, algunas aproximaciones teóricas. En: *Abreltras* (pp. 73-97). La Plata: EDULP.

Frazer, J. G. (1981). *La rama dorada. Magia y religión*. México: Fondo de Cultura Económico.

Freeman, M., & Mathison, S. (2009). Researching children's experiences. New York: The Guilford Press.

Freeman, N. H. (1987). Current problems in the development of representational picture production. *Archives de Psychologie, 55*, 127-152.

Freeman, N. H. (1993). Drawing: Public instruments of representation. In: C. Pratt & A. F. Garton (Eds.), *Systems of representation in children: Development and use* (pp. 113–132). New York: John Wiley & Sons Ltd.

Freitas, N. (2012). Medicina e cuidados paliativos: o conceito de 'boa morte' na contemporaneidade. [Tesis de maestría]. Obtenido desde http://www.fcsaude.ubi.pt/thesis/upload/0/1169/teseninafreitaspdf.pdf

Freud, S. (1920/1992). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas*, *vol. XVIII* (pp. 1-61). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1923/2008). El yo y el ello. En *Obras completas: El yo y el ello y otras obras: 1923-1925*, (pp. 13-66). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Friedman, W. J. (1992). The development of children's representations of temporal structure. In: *Time, Action and Cognition* (pp. 67-75). Netherlands: Springer.

Fries, M. E. (1937). Play technique in the analysis of Young children. *Psychoanalytic Review, 24*, 233-245.

Frigerio, A. (2007). Repensando el monopolio religioso del catolicismo en Argentina. En: M. J. Carozzi & C. Ceriani, (eds.), *Ciencias sociales y religión en América Latina: Perspectivas en debate* (pp. 87-118). Buenos Aires: Biblos.

Furman, E. (1974). *A child's parent dies*. New Haven: Yale University Press.

Gaiser, M. C. (2010). Dime cómo cuentas...: Narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales. *Anclajes*, *14*(2), 203-205.

Galluzzi, L., Vitale, I., Abrams, J. M., Alnemri, E. S., Baehrecke, E. H., Blagosklonny, M. V., & Gottlieb, E. (2012). Molecular definitions of cell death subroutines: recommendations of the Nomenclature Committee on Cell Death 2012. *Cell Death & Differentiation*, *19*(1), 107-120.

Garbus, P.; Solitario, R., & Stolkiner, A. (2009). Aspectos éticos en investigaciones no clínicas en el campo de la salud: Algunas consideraciones acerca del consentimiento informado en personas declaradas incapaces. *Anuario de investigación* (Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires), *16,* 329-33.

García Moreno, F. (2004). La relación ciencia y tecnología en la sociedad actual. Análisis de algunos criterios y valores epistemológicos y tecnológicos y su influencia dentro del marco social. *Argumentos de razón técnica: Revista española de ciencia, tecnología y sociedad, y filosofía de la tecnología*, *7*, 106-148.

García Rodríguez, D. (2012). La ética, una ruptura al debate dicotómico entre ciencia básica y aplicada*, Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Obtenido desde: www.eumed.net/rev/cccss/22/

García, M. (2004) Nuevas aportaciones al Psicodiagnóstico clínico. Buenos Aires: Nueva Visión.

García, R. (1976). *Las dos formas de la reversibilidad en la teoría de Piaget*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Epistemología y Psicología.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (2001). La epistemología: raíz y sentido de la obra de Piaget. En: J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética* (pp. 15-31). Buenos Aires: Eudeba.

García-Borrón, J. C. (1956). *Séneca y los estoicos. Una contribución al estudio del senequismo*. Barcelona: Instituto Luis Vives de Filosofía.

García-Palacios, M., Horn, A., & Castorina, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(2), 865–877. [DOI: 10.11600/1692715x.13222090215].

Gardiner, D., Shemie, S., Manara, A., & Opdam, H. (2012). International perspective on the diagnosis of death. *British Journal of Anaesthesia*, *108*(1), 14-28.

Gardner, H. (1980). Artful scribbles: The significance of children's drawings. New York: Basic Books.

Gardner, H., & Wolf, D. (1987). The symbolic products of early childhood. In: D. Gorliz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination and play* (pp. 305-325). Hillsdale: Erlbaum.

Garvey, C. (1981). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

Geertz, C. (1973/2003). *La interpretación de las culturas.* España: Gedisa.

Gelman, R., & Baillargeon, R. (1983). A review of some Piagetian concepts. In: P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, vol. 3*. New York: John Wiley & Sons.

Gentile, M. E. (2009). Confluencias en la formación del relato y la gráfica de una devoción popular argentina: Difunta Correa (siglos XIX-XXI). *Revista Espéculo de la Universidad Complutense de Madrid*, *41*, s/n.

George, L. K., Ellison, C. G., & Larson, D. B. (2002). Explaining the relationships between religious involvement and health. *Psychological inquiry*, *13*(3), 190-200.

Gergen, K. J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer-Verlag.

Gergen, K. J., & Basseches, M. (1980) The potentiation of social knowledge. En: R. F. Kidd & L. Sacks (Eds.), *Advances in Applied Social Psychology*, vol 1. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum.

Giabicani, A. (1955). Étude sur le sens de la mort chez l'enfant, *Thése París,* 109-131.

Giacobini, G. (2007). Richness and Diversity of Burial Rituals in the Upper Paleolithic. *Diogenes (International Council for Philosophy & Humanistic Studies)*, *54*(2), 19-39.

Giddens, A. (2000). *Sociología.* España: Alianza Editorial.

Gillespie, A., & Cornish, F. (2010) Intersubjectivity: Towards a Dialogical Analysis, *Journal for the Theory of Social Behaviour, 40*(1), 19-46.

Giner, S., Lamo de Espinosa, E., & Torres, C. (Eds.) (2006). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Gire, J. (2014). How Death Imitates Life: Cultural Influences on Conceptions of Death and Dying. *Online Readings in Psychology and Culture, 6*(2). [DOI: http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1120].

Given, L. M. (edit.) (2008). *The Sage encyclopaedia of qualitative research methods (vols. 1&2)*. Los Ángeles: SAGE Publications, Inc.

Glaveanu, V. P. (2009). What Differences Make a Difference? A discussion of Hegemony, Resistencia and Representation. *Papers of Social Representations, 18*(2), 2.1-2.22.

Gómez, J. C., & Núñez, M. (1998). La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y aprendizaje, 84*, 5-32.

González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos.* San Pablo: EDUC-PUC-SP.

Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.

Goodenough, F. L., & Harris, D. B. (1950). Studies in the psychology of children's drawings: II 1928-1949. *Psychological Bulletin*, *47*(5), 369-433.

Goodman, R. F. (1989). Development of the concept of death in children: The cognitive and affective components. Abstract from: Pro-Quest Digital Dissertations.

Goodnow, J. (1978/2001). *El dibujo infantil*. Barcelona: Morata.

Goodnow, J. J. (1978). Visible thinking: Cognitive aspects of change in drawings. *Child Development, 49*, 637-641.

Goody, J. (1961). Religion and Ritual: The Definitional Problem. *The British Journal of Sociology*, *12*(2), 142-164. [DOI: 10.2307/586928].

Gopnick, A., & Wellman, G. (2002). La teoría de la teoría. En: L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (comps.) *Cartografía de la mente Vol II* (pp. 13-63). Barcelona: Gedisa.

Gorer, G. S. W. (1965). Death, grief and mourning in contemporary Britain. London: Cresset Press.

Gracia, D. (1996). Problemas éticos en medicina. En: O. Guariglia (Ed.), *Cuestiones morales* (pp. 271-290). Valladolid: Editorial Trotta.

Grasso, L. (1999). *Introducción a la Estadística en Ciencias Sociales y del Comportamiento.* Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Grollman, E. A. (1967) (ed.). *Explaining Death to Children.* Boston: Beacon Press.

Grollman, E. A. (1976). Talking About Death: A Dialogue Between Parent and Child. Boston: Beacon Press.

Grønstad, A. (2008). *Transfigurations: violence, death and masculinity in American cinema*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Guadarrama, Ó. F. (2013). La muerte en el pensamiento de Séneca: una lección moral. *La Colmena*, *0*(78), 45-52.

Gubrium, J., Holstein, J., Marvasti, A., & McKinney, K. (2012). *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. California: SAGE Publications.

Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales*: *una introducción a Pierre Bourdieu.* Buenos Aires: Eduvim.

Habermas, J., & Ratzinger, J. (2005/2006). *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión.* Madrid: Encuentro.

Hakola, O., & Kivistö, S. (2014). *Death in Literature*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Halliwell, J. J., Pérez-Mercader, J., & Zurek, W. H. (Eds.) (1994). *Physical Origins of Time Asymmetry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hammer, E. F. (1962/2010). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.

Harcourt, D., & Conroy, H. (2011). Informed consent: processes and procedures seeking research partnerships with young children. In: D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (Eds.), *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 38-51). USA-Canada: Routledge.

Hare, R. M. (1999). *Ordenando la ética. Una clasificación de las teorías éticas.* Barcelona: Editorial Ariel.

Harris, D. B. (1963). Children's drawings as measures of intellectual maturity. New York: H. B. & World.

Harris, P. L. (2011a). Death in Spain, Madagascar, and beyond. In: V. Talwar, P. L. Harris, & M. Schleifer (Eds.), *Children's understanding of death: From biological to religious conceptions* (pp. 19-40). Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, P. L. (2011b). Conflicting thoughts about death. *Human Development, 54*, 160-168.

Harris, P. L., & Giménez, M. (2005). Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture, 5*(1-2), 143-164.

Hassett, M. (1911). Portraits of the Apostles. In: *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company.

Heisenberg, W. (1958/2000). *Physics and Philosophy. The Revolution in Modern Science*. London: Penguin Books.

Heler, M. (1998). *Ética y ciencia: la responsabilidad del martillo*. Buenos Aires: Biblos.

Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Hempel, C. G. (1935/2006). L'analyse logique de la psychologie. In: A. Blumberg, R. Carnap, H. Feigl, et al., *L'Âge d'or de l'empirisme logique: Vienne Berlin–Prague, 1929-1936. Textes de philosophie des sciences* (pp. 461-485). Paris: Gallimard.

Hempel, C. G. (1965). *Aspects of Scientific Explanation*. New York: The Free Press.

Herberman, C. G., Pace, E. A., Pallen, C. B. Shahan, T. J., & Wynne, J. J. (eds.) (1912/2007). *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company.

Hernández Aguado, I., Porta Serra, M., Miralles, M., García Benavides, F., & Bolúmar, F. (1990). La cuantificación de la variabilidad en las observaciones clínicas. *Medicina Clínica, 95*, 424-429.

Hernández Arellano, F. (2006). El sinificado de la muerte. *Revista digita universitaria, 7*(8), 2-7.

Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. *Cuarta Edición.* México: MacGraw-Hill.

Hernández, M. (2006). La necesidad de regulación de los comités de ética de investigación biomédica en países en desarrollo como México. En: G. Keyeux (Coord.), *Ética de la investigación en seres humanos y políticas de salud pública* (pp. 285-316). Colombia: UNESCO y Universidad Nacional de Colombia.

Heuyer, G., Lebovici, S., & Giabicani, A. (1955). Le sens de la mort chez l'enfant. *Revue Neurospychiatrique de l'enfant*, *5*(6), 219-251.

Higgins, S. (1999). Death education in the primary school. *International Journal of Children's Spirituality, 4*(1), 77-90.

Honey, M. (1987). The intreview as text: hermeneutics considered as a model for analizing the clinically informed research interview. *Human development*, *30*, 35-51.

Hooper, E., Toniolo, T., & Sipple, T. (1978). A longitudinal analysis of logical reasoning relationships: Conservation and transitive inference. *Developmental Psychology, 14,* 674-682.

Hornblum, J. N. (1978). Death concepts in childhood and their relationship to concepts of time and conservation. Doctoral dissertation thesis, Temple University.

Hovers, E., & Belfer-Cohen, A. (2013). Insights into Early Mortuary Practices of Homo. In: N. Stutz & S. Tarlow*, The Oxford Handbook of the Archaeology of Death and Burial*. Oxford: Oxford University Press. [DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199569069.013.0035]

Hume, D. (1739/1984). *Tratado de la naturaleza humana*. Buenos Aires: Hyspamérica.

Huntington, R., & Metcalf, P. (1979). *Celebrations of death. The anthropology of mortuary ritual.* Cambridge: Cambridge University Press.

Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2003). Student's Concepts of Democracy. *European Educational Research Journal, 2*(3), 396-409.

Inagaki, K., & Hatano, G. (2002). Young children's naïve thinking about the biological world. New York: Psychology Press.

Inhelder, B. (1982) Outlook. In: S. & C. Mogdil (Ed). *Jean Piaget: consensus and controversy.* (pp. 411-417). USA, N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.

Inhelder, B. (1982). Prefacio. En: J. Piaget & R. García, *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (pp. 3-6). México: Siglo XXI.

Inhelder, B., & de Caprona, D. (1985). Introduction. Constructivisme et creation de nouveautés. *Archives de Psychologie*, *53*(204), 7-17.

Inhelder, B., & De Caprona, D. (1990). The role and meaning of Structures in Genetic Epistemology. In: W. F. Overton (Ed), *Reasoning, necessity, and Logic: Developmental Perspectives* (pp. 33-44). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, JPS.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1979). Procédures et structures. *Archives de Psychologie, 47,* 165-176.

Inhelder, B., Bovet, M., & Sinclair. H. (1974/1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento.* Madrid: Morata.

Iranzo, I. P. (2005). Los desnudos y los muertos: la representación de los muertos y la construcción del otro en el cine contemporáneo: el caso de Night Shyamalan. *Formats: revista de comunicació audiovisual*, *4*, s/n.

Jaakkola, R. O., & Slaughter, V. (2002), Children's body knowledge: Understanding 'life' as a biological goal. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 325-342. [DOI: 10.1348/026151002320620352].

Jackson, M., & Colwell, J. (2001). Talking to children about death. *Mortality: promoting the interdisciplinary study of death and dying*, *6*(3), 321-325.

Jankélévitch, V. (1994/2004). *Pensar la muerte*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jaspers, K. (1950/1981). *La Filosofía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Jay, S. M., Green, V., Johnson, S., Caldwell, S., & Nitschke, R. (1987). Differences in death concepts between children with cancer and physically healthy children*. Journal of Clinical Child Psychology, 16*, 301-306.

Jovchelovitch, S. (2000). From Social Cognition to the Cognition of the Social: Remembering Gerard Duveen. *Papers on Social Representations, 19*, 3.1-3.10.

Jovchelovitch, S. (2002). Re-thinking the diversity of knowledge: cognitive polyphasia, belief and representation. *Psychologie et société, 5*(1),121-138.

Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: Representations, community and culture*. London : Routledge.

Juan Pablo II (21 de julio de 1999). *Audiencia.* Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. [Obtenido desde: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences.index.html#audiences].

Juan Pablo II (28 de julio de 1999). *Audiencia.* Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. [Obtenido desde: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences.index.html#audiences].

Kagawa-Singer, M. (1998). The cultural context of death rituals and mourning practices. *Oncology Nursing Forum*, *25*(10), 1752-1756.

Kane, B. (1979). Children's concepts of death. *Journal of Genetic Psychology, 134,* 141-153.

Kanner, B. G. (2002). The cultural framing of conceptions of development. *Psychology developing societies, 14*(1), 131-153.

Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, *34*(1), 57-83.

Karmiloff-Smith, A. (2012). From Constructivism to Neuroconstructivism: The Activity-Dependent Structuring of the Human Brain. En: E. Marti & C. Rodriguez (Eds.), *After Piaget* (pp. 1-14). New Brunswick, N. J.: Transaction Publishers.

Kastenbaum, R. (2000). *The psychology of death*. New York: Springer Publishing Company.

Kastenbaum, R. (2003). *Macmillan Encyclopedia of Death & Dying*. New York: Macmillan Reference USA.

Kastenbaum, R., & Costa, P. (1977). Psychological perspectives on death. *Annual Review of Psychology, 28,* 225-249.

Kaufman K. R., & Kaufman, N. D. (2006). And then the dog died. *Death studies, 30*, 61-76.

Kaufman, S. R., & Morgan, L. M. (2005). The anthropology of the beginnings and ends of life. *Annual Review of Anthropology*, *34*(1), 317-341.

Kelly, D. D. (2004). *Uncovering the history of children´s drawing and art.* Westport: Greenwood Publishing Group.

Kemeny, J. G. (1959). *A philosopher looks at science*. Princeton: Princeton University Press.

Kenyon, B. L. (2001). Current research in children's conceptions of death: A critical review. *Omega, 43*, 63-91.

Kenyon, B. L. (2001). Current research in children's conceptions of death: a critical review. *Omega. Journal of Death and Dying*, *43*(1), 69-91.

Kerr, J. F. R., Wyllie, A. H., & Currie, A. R. (1972). Apoptosis: A Basic Biological Phenomenon with Wideranging Implications in Tissue Kinetics. *British Journal of Cancer*, *26*(4), 239–257. [DOI: 10.1038/bjc.1972.33].

Kitchener, R. (2009). On the Concept(s) of the social in Piaget. In U. Müller; J.L.M. Carpendale & L. Smith (eds), *The Cambridge Companion to Piaget* (pp. 110-131). Cambridge, New York: University Press.

Kitchener, R. F. (1986). *Piaget's theory of knowledge.* New Heaven: Yale University Press.

Klarsfeld, A., & Revah, F. (2002). *Biología de la muerte*. España: Complutense.

Klein, M. (1932/1964). *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Hormé.

Klein, M. (1955/2004). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En: *Obras Completas de Melanie Klein*, vol. 3, (pp. 129-147). Buenos Aires: Paidós.

Klepsch, M., & Logie, L. (1982). Children draw and tell: An introduction to the projective uses of children's human figure drawings. New York: Psychology Press.

Kontopodis, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2015). Educational settings as interwoven socio-material orderings: an introduction. *European Journal of Psychology of Education*. [DOI: 10.1007/s10212-015-0269-2].

Koocher, G. P. (1973). Childhood, death and cognitive development. *Developmental Psychology, 9*(3), 369-375.

Koocher, G. P. (1974a). Conversations with children about death — Ethical considerations in research. *Journal of Clinical Child Psychology, 3*(2), 19-21.

Koocher, G. P. (1974b). Talking with children about death. *American Journal of Orthopsychiatry, 44*(3), 404-411.

Koocher, G.P. (1973). Childhood, death and cognitive development. *Developmental Psychology, 9*(3), 369-375.

Korstanje, M. (2007). Una nueva forma de creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales. Niñez y Juventud*, *5*(1). [Obtenido desde: http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v5n1/v5n1a11.pdf].

Kovács, M. J. (1992). *Morte e Desenvolvimento Humano*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo.

Krampen, M. (1991). Children's drawings. New York: Plenum Press.

Krasnow, J. (1993). *The impact of experience on children's conceptions of death.* Abstract from Pro-Quest Digital Dissertations.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kübler-Ross, E. (1975). *Sobre la muerte y los moribundos.* Barcelona: Grijalbo.

Kübler-Ross, E. (1985). *Los niños y la muerte.* Barcelona: Luciérnaga.

Kubrick, S. (Director) (1968). *2001: A Space Odyssey* [Film]. United Kingdom: Metro-Goldwyn-Mayer.

Kuczewski, M. G. (2004). Re-Reading on Death & Dying: What Elisabeth Kübler-Ross Can Teach Clinical Bioethics, *The American Journal of Bioethics, 4*(4), 18-23.

Kuhn, T. S. (1962/2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. S. (1974/1979). Segundas reflexiones acerca de los paradigmas. En: F. Suppe (Ed.). *La estructura de las teorías científicas* (pp. 509-533). Madrid: Ed. Nacional.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.

Kvale, S. (2008). *Doing interviews.* Great Britain: Sage Publications.

la Rocca, S., Martínez, G., Rascio, A., & Bajardi, M. (2005). La investigación biomédica y el consentimiento informado en el ámbito de las poblaciones e individuos vulnerables. *Acta bioethica*, *11*(2), 169-181.

Lacan, J. (1966/1984). *Escritos*. Madrid: Siglo XXI.

Lahitte, H. B., & Hurrell, J. A. (1999). *Sobre la integración de las ciencias naturales y humanas.* Buenos Aires: Literature of Latin America.

Lakatos, I. (1970/1978). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid. Tecnos.

Lakatos, I. (1978/1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Lakatos, I., & Musgrave, A. (1970/1975) (Ed). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.

Landisberg, S., & Snyder, W. U. (1946). Non-directive play therapy. *Journal of clinical psychology, 2*(3), 203-214.

Landy, R. J. (2001). How we see god and why it matters: A Multicultural View Through Children's Drawings and Stories. USA: Charles Thomas Publisher.

Laudan, L. (1977). *Progress and its problems: Toward a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California Press.

Laudan, L. (1996). *Beyond positivism and relativism: theory, method, and evidence*. USA-UK: Westview Press, Inc.

Lazar, A., & Torney-Purta, J. (1991). The development of subconcepts of death in young children: A short-term longitudinal study. *Child Development, 62*, 1321-1333.

Le Breton, D. (1990/2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Legare, C. H., & Visala, A. (2011). Between Religion and Science: Integrating Psychological and Philosophical Accounts of Explanatory Coexistence. *Human Development*, 54, 191-199.

Legare, C. H., Evans, E. M., Rosengren, K. S., & Harris, P. L. (2012). The coexistence of natural and supernatural explanations across cultures and development. *Child Development, 83*, 779-793.

Leibovich de Duarte, A. (2000). La dimensión ética en la investigación psicológica. *Investigaciones en Psicología* (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires), *5*(1), 41-61.

Leman, P. J., & Duveen, G. (1996). Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. *European Journal of Social Psychology, 26*(5), 683-702.

Leman, P. J., & Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. *European Journal of Social Psychology, 29*, 557-575.

Leming, M. R., & Dickinson, G. E. (2010). *Understanding Dying, Death, and Bereavement*. USA: Cengage Learning.

Lenzi, A. M, Borzi, S., & Tau, R. (2011). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Revista Fundamentos en Humanidades, 22,* 137-161.

Lenzi, A. M. (2007). La cuestión del desarrollo en la investigación de los conocimientos sociales. En: *Memorias del Primer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*.

Lenzi, A. M., & Castorina, J. A. (2000a). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En: J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comp), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 201-224). Barcelona: Gedisa.

Lenzi, A. M., & Castorina, J. A. (2000b). Investigación de nociones políticas: psicogénesis "natural" y psicogénesis "artificial". Una comparación metodológica. En: J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comp.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 253-273). Barcelona: Gedisa.

Lenzi, A. M., & Castorina, J. A (2000c). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En: J. A. Castorina & A. M. Lenzi, A. M. (2000) (Comps.). *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 41-58). Barcelona: Gedisa.

Lenzi, A. M., & Tau, R. (2011). La comprensión de la muerte en los niños. Una mirada desde lo real, lo posible y lo necesario. *Revista de Psicología, Segunda época*, *12,* 145-164.

Lenzi, A., Borzi, S. L., & Tau, R. (2011). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Revista Fundamentos en Humanidades*, año XI, nro. II (22/2010), pp. 137-161. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Disponible en línea: http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-22-137.pdf

León Azcárate, J. L. (2007). *La muerte y su imaginario en la historia de las religiones*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

León, O., & Montero, I. (1993). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: MacGraw-Hill.

León-Dufour, X. (1985). *Resurrección de Jesús y mensaje pascual.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lessing, H. U. (2000). Dilthey y la hermenéutica. En: *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica* (pp. 223-247). Madrid: Ediciones Istmo.

Lester, D., Aldridge, M., Aspenberg, C., Boyle, K., Radsniak, P., & Waldon, C. (2002) What is the afterlife like? Undergraduate beliefs about the afterlife. *Omega: Journal of Death and Dying, 44*, 113–26.

Levín, R. E. (2005). La escena inmóvil: teoría y clínica psicoanalítica del dibujo. Lugar Editorial.

Levi-Strauss, C. (1967). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.

Lévi-Strauss, C. (1986). *La alfarera celosa*. Barcelona: Paidós.

Lewkowicz, I. (2004). Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto. *Conferencia en el Hospital Posadas, actas, 18.*

Lightfoot, C., & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. In: I. E. Sigel, A. V. Mcgillicuddy-Delisi, J. J. Goodnow, & J. Jacqueline (Org.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 393–414). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.

Lilienfeld, S.O., Word, J.M., & Garb, H.N. (2000). The scientific status of projective techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, *1,* 27-66.

Lindsay, G. (2009). Ética profesional y psicología. *Papeles del Psicólogo, 30*(3), 184-194.

Lizza, J. P. (2015). Death and Mortality in Contemporary Philosophy, by Bernard N. Schumacher. [Translated by Michael J. Miller]. *Mind*, *124*(495), 969-974.

Lloyd, B., & Duveen, G. (1990). A semiotic analysis of the development of social representations of gender. In: G. Duveen & B. Lloyd (Eds.) *Social Representations and the Development of Knowledge* (pp. 27-46). Cambridge: Cambridge University Press.

Lobb, E. A., Kristjanson, L. J., Aoun, S. M., Monterosso, L., Halkett, G. K. B., & Davies, A. (2010) Predictors of complicated grief: a systematic review of empirical studies. *Death Studies, 34* (8), 673-698.

Lolas Stepke, F., & Quezada Sepúlveda, A. (2003). *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas.* Santiago: Programa Regional de Bioética OPS/OMS.

Lonetto, (1980). *Children´s conceptions of death*. New York: Springer.

López, A. R., & Weinstein, B. (2012). *The Making of the Middle Class: Toward a Transnational History*. Durham: Duke University Press.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación, 4*, 167-180. [Universidad de Huelva: Servicio de Publicaciones].

López, J. S., Blanco, F., Scandroglio, B., & Gutman, I. R. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 131-142.

López, J. S., Blanco, F., Scandroglio, B., & Rasskin Gutman, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 131-142.

López-Muñoz, F., Marín, F., & Álamo, C. (2010a). El devenir histórico de la glándula pineal: I. De válvula espiritual a sede del alma. *Revista de Neurología*, *50*(1), 50-57.

López-Muñoz, F., Marín, F., & Álamo, C. (2010b). El devenir histórico de la glándula pineal: II. De sede del alma a órgano neuroendocrino. *Revista de Neurología*, *50*(2), 117-125.

Lourenço, O. M. (2015). Developmental stages, Piagetian stages in particular: A critical review. *New Ideas in Psychology*, *40*, 123–137.

Lourenço, O., & Machado, A. (1996). In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms. *Psichological Review, 103*(1), 143-164.

Lovell, K. (1977). Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños. Barcelona: Ediciones Morata.

Lowenfeld, V. (1966). Tests for visual and haptical aptitudes. In: E. Eisner & D. Ecker (Eds.), *Readings inarteducation*. Waltham: Blaisdell.

Luckmann, T. (1973). *La religión invisible*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Luna, F. (2001). *Ensayos de bioética Reflexiones desde el Sur*. México: Fontamara.

Luna, F. (2008). Investigación. En: F. Luna & A. L. F. Salles, *Bioética: nuevas reflexiones sobre debates clásicos* (pp. 367-392). México: Fondo de Cultura Económica.

Luna, F., & Rivera López, E. (Comp.). (2005). *Los desafíos éticos de la genética humana*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Luna, F., & Salles, A. (2008). *Bioética: nuevas reflexiones sobre debates clásicos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lundberg, G. A. (1938). The concept of law in the social sciences. *Philosophy of Science*, *2*, 189-203.

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of a Child. *British Educational Research Journal*, *33*, 927-942.

Luquet, G. H. (1913/1978). *Les dessins d'un enfant: étude psychologique*. Paris: Feliz Alcan.

Lutz, D. (2012). Relics and Death Culture in Wuthering Heights. *Forum on Fiction*, *45*(3), 389-408.

Mahon, M. (1993). Children's concept of death and sibling death from trauma. *Journal of Paediatric Nursing, 8*(5), 335-344.

Majno, G., & Joris, I. (1995). Apoptosis, oncosis, and necrosis. An overview of cell death. *The American journal of pathology*, *146*(1), 3.

Malinowski, B. (1944/1990). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. USA: University of North Carolina Press.

Malinowski, B. (1948/1992). *Magic, Science, and Religion and Other Essays*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.

Mallimaci F. (Ed.) (2013). *Atlas de las creencias religiosas en Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2007). Creencias e increencia en el Cono Sur de América: Entre la religiosidad difusa, la pluralización del campo religioso y las relaciones con lo público y lo político. *Revista argentina de sociología*, *5*(9), 44-63.

Mallimaci, F., Esquivel, J. C., & Giménez Béliveau, V. (2015). What do Argentine people believe in? Religion and social structure in Argentina, *Social Compass, 62*(2), 255-277. [DOI: 10.1177/0037768615571694].

Mallimaci, F., Esquivel, J. C., & Irrazábal, G. (2008). Primera encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina. Buenos Aires: CEIL-PIETTE CONICET. [Obtenido desde: http://www.ceil-conicet.gov.ar/investigacion/sociedad-cultura-y-religion/linea-1-religion-y-estructura-social/primera-encuesta-sobre-creencias-y-actitudes-religiosas-en-argentina/].

Marí, E. (1991). Ciencia y ética. El modelo de la ciencia martillo. *Doxa, 10*.

Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Markusen, E., & Fulton, R. (1971). Childhood bereavement and behaviour disorders: a critical review. *Omega, 2*, 107-117.

Marradi, A. (2002). Método como arte. *Papers, 67*, 107-127.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Emecé.

Martí Sala, E. (1991). *Psicología evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.

Martí, E. (1990). La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento. *Anuario de Psicología* (Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona), *44,* 19-45.

Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. El desarrollo infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado.

Martí, E. (comp.) (1997). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.

Martí, E., & Rodríguez, C. (2012). *After Piaget*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Marx, K. (1859/2004). *Contribución a la crítica de la economía política*. Granada: Editorial Comares.

Marx, K., & Engels, F. (1846/1959). *La ideología alemana.* Montevideo: Editorial Pueblos Unidos. [Traducción de W. Roces].

Marzano, M. (2012). La muerte como espectáculo. *Espacio, tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporanea*, *24*, 387-390.

Masterman, M. (1970/1975). La naturaleza de los paradigmas. En: I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.). *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (pp. 159-201). Barcelona: Grijalbo.

Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting: Children and Visual Representation* (Second Edition). London: Paul Chapman Publishing.

Mauer, A. (1966). Maturation of concepts of death. *British Journal of Medicine and Psychology, 39*, 35-41.

Maurer, A. (1964). Adolescent Attitudes toward Death. *The Journal of Genetic Psychology*, *105*(1), 75-90.

Mauthner, M. L., Birch, M., & Jessop, J. (2002). *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], *1*(2). Obtenido desde http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm.

McCully, R. S. (1963). Fantasy Productions of Children with a Progressively Crippling and Fatal Illness. *The Journal of Genetic Psychology*, *102*(2), 203-216.

McEvory, J. (1989). Investigating the concept of death in adults who are mentally handicapped. *The British Journal of Mental Subnormality, XXV, part* 2(69), 115-121.

McEvoy, J., MacHale, R., & Tierney, E. (2012). Concept of death and perceptions of bereavement in adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(2), 191-203.

McGowen, D. E., & Pratt, C. (1895). Impact of sibling death on children's behavior. *Death Studies, 9*, 323-335.

Mdleleni-Bookholane, T. N. (2003). *The development of an understanding of the concept of death by black african learners in a rural area*. [Tesis de doctorado], Rand Afrikaans University. Obtenido desde: https://ujdigispace.uj.ac.za/bitstream/handle/10210/1515/Children%27understandingofdeath.pdf?sequence=1

Meltzoff, A. N., Gopnik, A., & Repacholi, B. M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires and emotions: Explorations of the dark ages.

Menezes, R. A. (2008). Cuidados Paliativos: ¿aceptación social de la muerte? *Revista Cultura y religión*, *2*(1), 1-16.

Mey, G. (2000). Qualitative Research and the Analysis of Processes. Considerations Towards a "Qualitative Developmental Psychology". *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1*(1).

Miguez, D; (2000). Modernidad, postmodernidad y la transformación de la religiosidad de los sectores medios y bajos en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales (Cl),* 56-68.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Califorinia: Sage.

Millar, S. (1975). Visual experience or translation rules? Drawing the human figure by blind and sighted children. *Perception, 4*, 363-371.

Miller, F. A., & Truog, R. D. (2011). *Death, Dying and Organ Transplantation: reconstructing medical ethics at the end of life*. New York: Oxford University Press.

Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American psychologist*, *58*(1), 24.

Mills, R. (1981). *Qualitative Studies: Historiographical Antecedents*. (Paper presented to the Qualitative Studies Division of the Association for Education in Journalism Annual Convention, East Lansing).

Ministerio de Educación de La Nación Argentina (2009). Resolución N° 343. Actividades profesionales reservadas a los títulos de licenciado en psicología y psicólogos. Obtenido desde: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158472/norma.htm

Mircea, E. (1995). *The Encyclopedia of Religion*. Nueva York: Simon & Schuster Macmillan.

Monette, D., Sullivan, T., & De Jong, C. (2013). *Applied social research: A tool for the human services*. USA: Cengage Learning.

Monod, J. (1970/1981). *El azar y la necesidad*. Buenos Aires: Tusquets.

Montangero, J. (2002). Pourquoi tant de critiques à l'Œuvre de Paiget? *Intellectica-Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive- Piaget et les sciences cognitives, 33*, 245-272.

Moore, V. (1986). The relationships between children's drawings and preferences for alternative depictions of a familiar object. *Journal of Experimental Child Psychology, 42*, 187-198.

Morales, M. I., Chávez, A. M. G., Chávez, M. A. G., de Rienzo Madero, B., García, G. B., Méndez, A. L., & Rico, J. P. D. (2013). Los trasplantes regresan a sus orígenes. A propósito del trasplante de tejidos compuestos. *Cirugía Plástica*, *23*(2), 115-120.

Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (1970/2007). *El Hombre y la Muerte*. Barcelona: Kairós.

Morris, G. J., & McAdie, T. (2009). Are personality, well-being and death anxiety related to religious affiliation? *Mental Health, Religion & Culture*, *12*(2), 115-120. [DOI: 10.1080/13674670802351856].

Morrissey, P. E., & Monaco, A. P. (2014). Donation after circulatory death: current practices, ongoing challenges, and potential improvements. *Transplantation*, *97*(3), 258-264.

Morrow, V. (2002). The ethics of social research with children and young people. An overview. Recuperado desde http://www.ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop_1/w1_morrow.pdf

Morrow, V. (2009). *The Ethics of Social Research with Children and Families in Young Lives: Practical Experiences*. Oxford UK: Young Lives, Department of International Development, University of Oxford.

Morrow, V., & Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society, 10*(2), 90-105.

Morse, J. M. (Ed.) (1994). *Critical Issues in Qualitative Research and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis su público y su imagen*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S., Jovchelovitch, S., & Wagoner, B., (eds.) (2013). *Development as a social process. Contributions of Gerard Duveen.* USA-Canada: Routledge.

Mostyn, B. (1985). The content analysis of qualitative research data: A dynamic approach. In: J. Brenmer, J. Brown & D. Cauter (Ed) *The research interview* (pp. 115-145). London: Academic Press.

Mott, S. M. (1936). The development of concepts: a study of children´s drawings. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology, 48*(1), 199-214.

Müller, U. & Giesbrecht, G. F. (2006). Psychological Models of Time: Arrows, Cycles and Spirals. *Culture & Psychology, 12*(2), 221-229.

Müller, U., Carpendale, J. I. M., & Smith, L. (Eds.) (2009). *The Cambridge Companion to Piaget*. Cambridge: Cambridge University Press.

Munari A., Filippini G., Regazzoni R., & Visseur, A. S. (1976). L'anatomie de l'enfant: étude génétique des conceptions anatomique spontanées. *Archives de Psychologie, 171*, 115-134.

Munné, F. (2007). ¿La explicación del comportamiento humano debe ser lo más simple posible o lo más compleja posible? *Encuentros en Psicología Social,* Universidad de Málaga, *4*, 3-10.

Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. Nueva York: MacMillan.

Muriá Vila, I. (2000). La concepción religiosa de la muerte: un estudio evolutivo. *Revista Digital Universitaria, 1*(1), *Universidad Nacional Autónoma de México*.

Musa, R., Olivares, H., & Cornejo, C. (2015). Aesthetic aspects of the use of qualitative methods in psychological research. In: G. Marsico, R. A. Ruggieri & S. Salvatore (Eds.), *Reflexivity and Psychology* (pp. 87-116). YIS: The Yearbook of Idiographic Science.

Myreddi, V., & Narayan, J. (1993). The concept of death among people with mental handicap. *International Journal of Rehabilitation Research*, *16*(4), 328-330.

Nadel, S. F. (1949). *The Foundations of social anthropology*, Londres: Cohen & West.

Nagy, M. H. (1948). The child´s view of death. In: H. Feifel (1965). *The meaning of death*, pp. 79-98, New York: McGraw-Hill Paperbacks. [Publicado originalmente como artículo de revista y con un título diferente: Nagy, M. H. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology, 3-27.*].

Narodowski, M. (1994). Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.

National Center for Education Statistics (2012). *Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Educational Progress: A Theoretical Foundation-Recommendations to the National Center for Education Statistics*. Obtenido desde: http://eric.ed.gov/?id=ED542101

Navarro, A. (2003). *Proyecto Docente Desarrollo Social en la Infancia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Nelly, D. D. (2004). *Uncovering the history of children´s drawing and art.* Westport: Greenwood Publishing Group.

Neurath, O. (1931). Soziologie im physikalismus. *Erkenntnis*, *II*, 393-431.

Nguyen, S. P., & Gelman, S. A. (2002). Four- and 6-year-olds' biological concept of death: The case of plants. British Journal of Developmental Psychology, 20, 495-513

Nguyen, S. P., & Rosengren, K. S. (2004). Parental reports of children's biological knowledge and misconceptions. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(5), 411-420.

Nicolli, A. A., & Mortimer, E. F. (2014). Building a Profile Model for the Concept of Death. In: E. F. Mortimer & C. N. El-Hani (Eds.), *Conceptual Profiles* (Vol. 42, pp. 293-321). Netherlands: Springer.

Norenzayan, A., & Hansen, I. G. (2006). Belief in Supernatural Agents in the Face of Death. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*(2), 174-187.

Norris, P., & Inglehart, R. (2004). *Sacred and secular: Religion and politics worldwide*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Nunes, A. (2011). A Sociedade das Crianças A'uwe – Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, *4*(8), 342. [DOI: 10.19177/prppge.v4e82011342-359].

Ocampo, M., & Arzeno, M. (1975). *El proceso Psicodiagnóstico y las técnicas proyectivas.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Olaria i Puyoles, C. R. (2003). La muerte como rito tanscendental: los rituales funerarios del epipaleolítico-mesolítico y su probable influencia en el mundo megalítico. *Quaderns de prehistòria i arqueologia de Castell., 23*, 85-106.

Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in sociology*, *20*, 103-118.

Oppermann, M. (2000). Triangulation. A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research. (2)*2, 141-146.

Ordal, C. C. (1983). Death as Seen in Books Suitable for Young Children. *OMEGA--Journal of Death and Dying*, *14*(3), 249-277.

Organización de las Naciones Unidas (1991). Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la atención en salud mental. [A.G. res. 46/119, 46 U.N. GAOR Supp. (No. 49) p. 189]. Obtenido desde https://www.cidh.oas.org/PRIVADAS/principiosproteccionmental.htm

Organización de las Naciones Unidas (2005). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Obtenido desde: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180s.pdf

Otálora Cotrino, L. (2012). Mitos y ritos modernos: La fabricación de creencias en los medios de comunicación. *Alteridades*, *22*(44), 99-114.

Overton, W. F. (1984). World views and their influence on psychological theory an research: Khun-Lakatos-Laudan. In: H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior. Vol. 18* (pp. 191-226). New York: Academic Press.

Overton, W. F. (1994). The Arrow of Time and the Cycle of Time: Concepts of Change, Cognition, and Embodiment. *Psychological Inquiry, 5* (3), 215-137.

Overton, W. F. (1998a). Development psychology: philosophy, concepts, theory. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1* (5ª Ed.) (pp.107-188). New York: Wiley.

Overton, W. F. (1998b). Relational developmental theory: A psychological perspective. In: D. Górlitz, H. J. Harloff, M. Günter & J. Valsiner (Eds.), *Children, Cities, and Psychological Theories. Developing Relationships* (pp. 316-335). Berlin-New York: Walter De Gruyter.

Overton, W. F. (2002). Development Across the Life Span: philosophy, concepts, theory. In: R. M. Lerner, M A. Easterbrooks & J. Mistry (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology: Developmental Psychology, Volume 6* (pp. 13-42). New York: Wiley.

Overton, W. F. (2003). Development across the life span. In: R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks & J. Mistry (Eds*.), Comprehensive handbook of psychology: Developmental Psychology* (pp. 19-44). New York: John Wiley & Sons.

Overton, W. F. (2004). A relational and embodied perspective on resolving psychology´s antinomies. In: J. I. M. Carpendale & U. Müller (Eds.), *Social interaction and the development of knowledge.* (pp. 19-44). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Overton, W. F. (2007). A coherent metatheory for dynamic systems: relational organicism and contextualism. *Human developmen*t, *50,* 154-159.

Overton, W. F. (2015). Processes, relations and Relational-Developmental-Systems. In: W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.). *Theory and Method. Volume 1 of the Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 9-62) (7th ed.), Editor-in-Chief: Richard M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.

Overton, W. F. (2016). *Life-span Developmental Paradigms and Meta-models: 1968-2016*. Keynote address delivered to Division 20 at the 2016 APA Convention. Denver, CO. Obtenido desde: https://www.researchgate.net/publication/309727479_Life-span_Developmental_Paradigms_and_Meta-models_1968-2016

Overton, W. F., & Ennis, M. D. (2006). Cognitive-Developmental and Behavior-Analytic Theories: Evolving into Complementarity. *Human Development*, *49*(3), 143-172. [DOI: 10.1159/000091893].

Overton, W. S. (2002). Understanding, Explanation, and Reductionism: Finding a Cure for Cartesian Anxiety. In: T. Brown & L. Smith (Eds.), *Reductionism and the Development of Knowledge* (pp. 29-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Palacios, J. (1996). Introducción a la psicología evolutiva. Historia, conceptos básicos y metodología. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* (pp. 15-38). Madrid: Alianza.

Palgi, P., & Abramovitch, H. (1984). Death: A Cross-Cultural Perspective*. Annual Review of Anthropology*, *13*, 385-417.

Parkes, C. M., Laungani, P., & Young, B. (Eds.) (1997). *Death and bereavement across the cultures.* London, Routledge.

Parro, I. (2014). Enfermedades del alma, enfermedades de la mente: sugerencias sobre la locura y los locos vistos desde el cine. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, *1.*

Pecci, M. C., Herrero, T., López, M., & Mozos, A. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: McGrawHill.

Pedrosa, J. M. (2010). ¿Literatura oral? ¿Tradicional? ¿Popular? ¿Mitología popular? *Literatura Popular*, 31.

Pera, M. (1978). *Induzione e metodo scientifico*. Pisa: Editrice Tecnico-Scientifica.

Pérez Preira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas de análisis de datos.* Madrid: Ed. La Muralla.

Pérez-Echeverría, M. P., Martí, E., & Pozo, J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, *22*(2), 133–147. [DOI: 10.1174/113564010791304519].

Pérez-Echeverría, M. P., Martí, E., & Pozo, J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación, 22*(2), 133-147.

Pérez-Tamayo, R. (2001). Ciencia básica y ciencia aplicada. *Salud Pública de México*, *43*, 368-372.

Pettitt, P. (2010). *The Palaeolithic origins of human burial*. New York: Routledge.

Pettle, S. (1998). Thinking about the future when death is inevitable: consultations in terminal care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3*(1), 131-139.

Pfeifer, S. (1919). Expresión de las pulsiones eróticas infantiles en el juego. Posiciones psicoanalíticas sobre las principales teorías del juego. *Imago*, *5*, 243-282.

Pfeiffle, H. (2008). On the psychogenesis of the a priori: Jean Piaget's critique of Kant. *Philosophy & Social Criticism*, *34*(5), 487–498. https://doi.org/10.1177/0191453708089195

Piaget, J. (1923/1972). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Piaget, J. (1924/2002). *Judgment and reasoning in the child*. United KIngdom/USA: Taylor & Francis.

Piaget, J. (1926/1975). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1932 /1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. (1936/1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica

Piaget, J. (1937/1979). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.

Piaget, J. (1941). Le mécanisme du développement mental et les lois du groupement des opérations. *Archives de Psychologie, 28*, 215-285.

Piaget, J. (1950/1975). *Introducción a la Epistemología Genética, Tomo II*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1957). Programme et méthodes de l´Épistémologie génétique. Introduction. En : W. E. Beth, W. Mays & J. Piaget: *Épistémologie génétique et researche psychologique.* (pp. 2-33). Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1959/1993). *La formación del símbolo en el niño.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1964a/1993). El desarrollo mental del niño. En: *Seis estudios de psicología* (pp. 11-107). Buenos Aires: Planeta.

Piaget, J. (1964b/1995). *Seis estudios de Psicología*. Colombia: Editorial Labor.

Piaget, J. (1965/1970). *Sabiduría e ilusiones de la Filosofía.* Barcelona: Nexos.

Piaget, J. (1966a/1969). Génesis y estructura en psicología. En: J. Piaget, L. Goldman & otros: *Las nociones de estructura y génesis*. Buenos Aires: Proteo.

Piaget, J. (1966b/1970). La psicología, las relaciones interdisciplinarias y el sistema de las ciencias. *Convivium*, *31*, 3-26. [Conferencia pronunciada en 1966].

Piaget, J. (1967a). Prólogo a la tercera edición. En: J. Piaget, *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudios sobre la lógica del niño (tomo II).* Buenos Aires: Guadalupe.

Piaget, J. (1967b/1970). Los métodos histórico-críticos y genéticos. En: *Lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología* (pp. 101-123). Buenos Aires: Proteo.

Piaget, J. (1968/1985). *Epistemología y psicología de la identidad*. México: Paidós.

Piaget, J. (1969a/1979). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1969b/2007). *Psicología del niño.* Buenos Aires: Ediciones Morata.

Piaget, J. (1970a/1982). La Psicología. En: J. Piaget, P. F. Lazarsfeld, W. J. M. Mackenzie et al., *Tendencias de la investigación en ciencias sociales* (pp. 121-198). Madrid: Alianza Editorial.

Piaget, J. (1972a). El tiempo y el desarrollo intelectual del niño. En: *Estudios de psicología genética* (pp. 9-33). Buenos Aires: Emecé.

Piaget, J. (1972b/1979). *Psicología y epistemología.* Buenos Aires: Emecé.

Piaget, J. (1973/1977). *La explicación en las ciencias*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca SA.

Piaget, J. (1974a/1985). *La toma de conciencia.* Madrid: Morata.

Piaget, J. (1974b/1978). *Estudios sobre la Contradicción.* Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1975/1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1976/1981). Lo posible, lo imposible y lo necesario. *Monográfico Fundación Infancia y Aprendizaje 2,* 2-10.

Piaget, J. (1977/1980). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*. Buenos Aires: Huemul.

Piaget, J. (1978a/1984). *Investigaciones sobre la generalización.* México: Premia Editora.

Piaget, J. (1978b). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1979/1983). La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico. En: N. Chomsky & J. Piaget. *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje* (pp. 51-62)*.* Barcelona: Crítica.

Piaget, J. (1980/1982). *Las formas elementales de la dialéctica.* Barcelona: Gedisa.

Piaget, J. (1981). *Le possible et le necessaire. L´evolution des possibles chez l´enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1983). *Le possible et le necessaire. L´evolution du nécessaire chez l´enfant.*Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.

Piaget, J., & García, R., (1987/1988). *Hacia una lógica de las significaciones*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1941/1971). *El Desarrollo de las cantidades en el niño.* Barcelona: Nova Terra.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969/1997). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Ediciones Morata.

Piaget, J., Inhelder, B, García, R., & Vonèche, J. (1977/1981). *Epistemología genética y equilibración*. Madrid: Fundamentos.

Pinto Bustamante, B. J., & Gulfo Díaz, R. (2013). Asentimiento y consentimiento informado en pediatría: aspectos bioéticos y jurídicos en el contexto colombiano. *Revista Colombiana de Bioética,* enero-junio, 144-165.

Platero, C. (2009). *Representaciones Sociales sobre la muerte. Tesis de grado*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Pochintesta, P. (2010). Las emociones en el envejecimiento y el miedo ante la muerte *Investigaciones en Psicología, 15*, 117-140.

Pochintesta, P. (2012). Concepciones acerca de la propia muerte en la gran vejez. *Palabras Mayores. Un espacio de conocimiento e información sobre el adulto mayor, 4*, 1-22.

Politzer, G. (1928/1966). *Crítica de los fundamentos de la psicología.* Buenos Aires: J. Álvarez.

Popper, K. R. (1963/1991). Conjeturas y refutaciones: e*l desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.

Popper, K. R. (1972/2007). El cubo y el reflector. Dos teorías acerca del conocimiento. En: K. R. Popper. *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista* (pp. 307-325). Madrid: Tecnos.

Powell, M. A., & Smith, A. B. (2009). Children's Participation Rights in Research. *Childhood*, *16*(1), 124-142.

Preyer, W. (1890). *The mind of a child.* New Cork: Appleton.

Prichard, S., & Epting, F. (1992). Children and death: New horizons in theory and measurement. *Omega, 24*, 271-288.

Prieto, L., Lamarca, R., & Casado, A. (1998). La evaluación de la fiabilidad en las observaciones clínicas: el coeficiente de correlación intraclase. *Medicina Clínica*, *110*(4), 142-145.

Prior, L., & Bloor, M. (1993). Why people die: Social representations of death and its causes. *Science as Culture*, *3*(3), 346-374. [DOI: 10.1080/09505439309526355].

Psaltis, C. (2011). From the Epistemic to the Social-Psychological Subject: The Missing Role of Social Identities, Asymmetries of Status, and Social Representations. *Human Development*, *54*(4), 234-240.

Psaltis, C., & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representation of gender. *European Journal of Social Psychology, 36,* 407-430.

Psaltis, C., & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representation of gender. *European Journal of Social Psychology, 36,* 407-430.

Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A. N. (2009). The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development. *Human Development*, *52*(5), 291-312.

Pucciarelli, E., & Frondizi, R. (1938/1996). Prólogo. En: M. García Morente, *Lecciones preliminares de filosofía* (pp. 7-8). Buenos Aires. Editorial Losada.

Puche Navarro, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En: J. Larreamendy Joerns, R. Puche-Navarro & A. R. Ibiza (Comps.), *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 29- 69). Bogotá: Editorial Universidad de los Andes.

Puche, R., & Martí, E. (2011). Metodologías del cambio. *Infancia y Aprendizaje, 34*, 131-139. [DOI: 10.1174/021037011795377575].

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, *9*, 321-341.

Quadagno, D., Eberstein, I. W., Foster, K., Sittig, J. E., Sly, D. F., & Kistner, J. A. (1997). Magic Johnson and children's conceptions of AIDS. *AIDS Education and Prevention: Official Publication of the International Society for AIDS Education*, *9*(4), 359-372.

Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali, CXVII*(3-4).

Qvortrup, J. (2010a). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, *36*(2). [DOI: 10.1590/S1517-97022010000200014].

Qvortrup, J. (2010b). Infância e política. *Cadernos de Pesquisa, 40*(141).

Qvortrup, J. (2011). A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Revista Brasileira de Educação, 16*(47).

Radcliffe-Brown, A. R. (1935). On the concept of function in social science. *American Anthropologist, 37*(3), 394-402.

Ragon, M. (1981). L'espace de la mort. Essai sur l'architecture, la decoration et l'urbanisme funéraires. Paris: Albin Michel.

Ramsey, V., (1986). The relationship of age, experience, religion, and culture to children's

Razinsky, L. (2013). *Freud, Psychoanalysis and Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Real Academia Española (2013). *Diccionario de la lengua española. Avance de la vigésima tercera edición.* [Edición en línea accesible desde: rae.es].

Reeves, N. C. (2011). Death acceptance through ritual. *Death Studies, 35*(5), 408-419.

Reilly, T. P., Hasazi, J. E., & Bond, L. A. (1983). Children's concepts of death and personal mortality. *Journal of Paediatric Psychology, 8*(1), 21-31.

Reis, B. P. W. (2005). El concepto de las clases sociales y la lógica de la acción colectiva. *Sociológica,* Enero-Abril, 275-306.

Reis, M. J., & Tunnicliffe, S. D. (1999). Review: Conceptual Development. *Journal of Biological Education*, *34*, 13-16.

Renold, E., Holland, S., Ross, N. J., & Hillman, A. (2008). `Becoming Participant': Problematizing `Informed Consent' in Participatory Research with Young People in Care. *Qualitative Social Work*, *7*(4), 427–447.

Reverby, S. M. (2009). *Examining Tuskegee, The Infamous Syphilis Study and Its Legacy (The John Hope Franklin Series in African American History and Culture)*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Ricoeur, P. (1981). The model of the text meaningful action considered as text. In: P. Ricoeur, *Hermeneutics and the human sciences.* Cambridge: Cambridge University Press.

Riegel, K. F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, *31*(10), 689-700. [DOI: 10.1037/0003-066X.31.10.689].

Riel-Salvatore, J., & Gravel-Miguel, C. (2013). Upper Palaeolithic Mortuary Practices in Eurasia: A Critical Look at the Burial Record. In: N. Stutz & S. Tarlow, *The Oxford Handbook of the Archaeology of Death and Burial* (pp. 303-346). Oxford: Oxford University Press. [DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199569069.013.0017].

Rivera Arrizabalaga, A. (2010). Conducta simbólica. La muerte en el musteriense y MSA. *Zephyrus, LXV*, 39-63.

Roales Riego, J. L. (1988). *Introducción a la teoría del muestreo.* Buenos Aires: Secretaría de Recurso Hídricos.

Robben, A. C. G. M. (2009). *Death, Mourning, and Burial: A Cross-Cultural Reader*. UK: John Wiley & Sons.

Robinson, R. A. (1977). The development of a concept of death in selected groups of Mexican-American and Anglo-American children. Doctoral thesis, California School of Professional Psychology, San Diego.

Robles, J. E. (2016). Historia del trasplante renal. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, *30*(3), 163-170.

Rochlin, G. (1967). How younger children view death and themselves. In: E. A. Grollman (Ed.), *Explaining death to children* (pp. 51-73). Boston: Bacon Press.

Rodrigues de Lima, V., & Kovács, M. J. (2011). Morte na família: um estudo exploratório acerca da comunicaçao a criança. *Psicologia: ciência e profissão, 31*(2), 390-405.

Rodríguez Bustamante, N. (1967). La psicología comprensiva: Dilthey, Spranger y Jaspers. En: E. Heidbreder (comp.), *Psicologías del siglo XX* (pp. 449-486). Bs. As.: Paidós.

Rodríguez del Pozo, P. (1993). La determinación de la muerte: historia de una incertidumbre. *JANO, 44*(1036), 23-9.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez, A. F. U. (2007). Actitud y miedo ante la muerte en adultos mayores. *Pensamiento psicológico*, *3*(8), 109-120.

Rodríguez, C. (2012). The Functional Permanence of the Object: A Product of Consensus. En: E. Marti & C. Rodriguez (Eds.), *After Piaget* (pp. 123-150). New Brunswick, N. J.: Transaction Publishers.

Ropeza Escobar, M. (2007). Mitos cosmogónicos de las culturas indígenas de Veracruz. En: B. R. Castellón Huerta (ed.), *Relatos ocultos en la niebla y el tiempo: selección de mitos y estudios* (pp. 163-260). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Rose, B., & O'Sullivan, M. (2002). Afterlife beliefs and death anxiety: An exploration of the relationship between afterlife expectations and fear of death in an undergraduate population. *Omega: Journal of Death and Dying*, *45*(3), 229-243. [DOI: 10.2190/RV40-6NBR-66GF-UJMU].

Rosenberg, R. L. (2014). Facing Cancer and the Fear of Death: A Psychoanalytic Perspective on Treatment. *Journal of Palliative Medicine*, *17*(4), 495–496.

Rosengren, K. S., & Gutiérrez, I. T. (2011). Searching for coherence in a complex world: Introduction to the special issue on explanatory coexistence. *Human Development, 54*, 123-125.

Rosengren, K. S., Gutiérrez, I. T., & Schein, S. S. (2014). Cognitive models of death: cognitive models of death. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *79*(1), 83-96. [DOI: 10.1111/mono.12080].

Rosengren, K. S., Gutiérrez, I. T., & Schein, S. S. (2014b). Cognitive dimensions of death in context: cognitive dimensions of death in context. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *79*(1), 62-82.

Rosenszweig, S. & Bray, D. (1943) Sibling deaths in the anamnesis of schizophrenic patients. *Archives Neurol.* & *Psychiat., 49*, 71-92.

Ross, E. S. (1967). Children's Books Relating to Death: A Discussion. In: E. A. Grollman, (ed.), *Explaining Death to Children.* Boston: Beacon Press.

Rothman, D. (1991). *Strangers at the Beside.* New York: Basic Books.

Rothstein, K. M. (2016). Propostas alternativas para cemitérios urbanos enquanto santuários e espaços de memória na contemporaneidade. *Revista M., 1*(1), 107-127.

Rousseau, J. J. (1803/1989). *Eloisa, or a series of original letters*. Oxford: Woodstock Books.

Roussos, A. Braun, M., & Olivera, J. (2012). *Conductas responsables para la investigación en Psicología: Guía práctica*. Buenos Aires: FUNICS.

Rudner, R. S. (1966). *Philosophy of social science*. Englewood cliffs: Prentice-Hall.

Ruiz Olabuénaga, R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Russell, J. B. (1998). *A history of heaven: the singing silence*. Princeton: Princeton University Press.

Safier, G. (1964). A Study in Relationships between the Life and Death Concepts in Children. *Journal of Genetic Psychology, 105,* 283-294.

Sainz Martín, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Arte, individuo y sociedad*, *1*, 173-186.

Sala, R. (2005). Las principales secuencias pliocuaternarias. En E. Carbonell, *Homínidos: las primeras ocupaciones de los continentes*, (pp. 135-160). Barcelona: Editorial Ariel.

Salking, N. (1998). *Métodos de investigación*. USA: Universidad de Princeton.

Salladay, S. A., & Royal, M. E. (1981). Children and death: guidelines for grief work. *Child Psychiatry and Human Development, 11*(4), 203-212.

Salles, A. L. F. (2008). La relación médico-paciente. En: F. Luna & A. L. F. Salles, *Bioética: nuevas reflexiones sobre debates clásicos* (pp. 137-164). México: Fondo de Cultura Económica.

Samaja, J. (1999/2006). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica (3ra Edición)*. Buenos Aires: Eudeba.

Samaja, J. (2000). *Semiótica y dialéctica*. Buenos Aires: Episteme.

Samaja, J. (2004). *Proceso, diseño y proyecto en investigación científica*. Buenos Aires: JVE Ediciones.

Sana Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En: A. Lindon (coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp.77-94). Barcelona: Anthropos.

Sánchez Vazquez, M. J. (2013). Responsabilidad ética del científico. Los principios y las reglas éticas en investigación con participantes humanos. En: M. J. Sanchez Vazquez (Coord.), *Investigar en ciencias humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en psicología.* (pp. 96-115). La Plata: Edulp.

Sánchez-Crespo, J. L. (1971). *Principios elementales del muestreo y estimación de proporciones*. Instituto Nacional de Estadística.

Sandler, J. (1989). *Proyección, identificación, identificación proyectiva.* Universidad Hebrea de Jerusalén. Centro Sigmund Freud: Tecnipublicaciones.

Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial ICFES.

Santayana, G. (1905/2009). *The life of reason: Reason in religion, vol 3.* New York: C. Scribner's Sons.

Santillán, L. (2009). Prácticas cotidianas e intersecciones entre la Iglesia Católica y grupos familiares en asentamientos populares del Gran Buenos Aires. *Revista Cadernos de Campo*, *17*, 111-132.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO. [Obtenido desde: http://bibiliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSIntroduccion.pdf].

Savitt, S. F. (1997). Time's Arrows Today: Recent Physical and Philosophical Work on the Direction of Time. Cambridge: Cambridge University Press.

Saxe, G. (1999). Sources of Concepts. A Cultural-Developmental Perspective. In *Conceptual Development. Piaget´s Legacy* (pp. 253-268). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.

Scharfstein, B. A. (2014). *The Nonsense of Kant and Lewis Carroll: Unexpected Essays on Philosophy, Art, Life, and Death*. University of Chicago Press.

Schilder, P., & Wechsler, D. (1934). The attitude of children towards death. *Journal of Genetic Psychology, 45*, 406-451.

Schneider, S. (1999). Monsters as (uncanny) metaphors: Freud, Lakoff, and the representation of monstrosity in cinematic horror. *Other Voices*, *1*(3).

Schwartz de Scafati, L. (1998). Algunas Problemáticas Epistemológicas relacionadas con el Psicodiagnóstico. *Revista Psicodiagnosticar*, VIII, s/n.

Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos.* Madrid: Alianza Editorial.

Segreteria di Stato (2016). *Annuario Pontificio 2016.* Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Semán, P. (2010). Diferencia y transversalidad en la religiosidad de los sectores populares: mirando con telescopio luego de haber usado el microscopio. *Apuntes de investigación del CECYP*, (18), 71-107.

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2000). Ley Nacional de Protección de Datos N° 25.326. Obtenido desde: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/64790/norma.htm

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2005). Ley Nacional N° 26.061. Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. [Especialmente Art.3, inc. b) y d)]. Obtenida desde: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2010). Ley Nacional de Trasplante de Órganos N° 24.193. [Obtenido desde: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/591/texact.htm].

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2010). Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. [Artículos que se refieren al Consentimiento Informado: Art. 7 Inc. j), k) y m); Art. 10 y Art. 16 Inc. C)]. Obtenido desde: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm

Seneca, L. A. (trad. 1928 [circa 55 d.C..]). *Moral essays, vol. I-III.* London: William Heinemann Ltd.

Shea, J. J., Fleagle, J. G., Brown, F. W., Assefa, Z., Feibel, C., & McDougall, I. (2002). Archaeological reconnaissance of the Omo Kibish Formation, Ethiopia. *Journal of Human Evolution*, *42,* A33-A34.

Sheaffer, R. L., Mendenhall, W., & Lyman Ott, R. (2007). *Muestreo de elementos.* España: Thomson.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Siegal, M., & Petersen, C. C. (Eds), (1999)., Children's Understanding of Biology and Health. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Siegel, L. S., & Brainerd, C. J. (1978). *Alternatives to Piaget: Critical Essays on Theory* (1st edition). New York: Academic Press Inc.

Siles G., J., & Solano Ruiz, M. del C. (2012). Historia cultural de los cuidados paliativos en las sociedades primitivas: revisión integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, 46*(4), 1015-1022.

Siles, J. (2008). Evolución histórico cultural de los cuidados paliativos. En: E. Pérez, J. Gómez, M. Bennasar, (eds.) *Fundamentos de los cuidados paliativos*. (pp. 65-102). Madrid: Fuden/Enfoediciones.

Silva, F. A. R. (2006). *O perfil conceitual para a vida: ampliando as ferramentas metodológicas para sua investigação*. Master's thesis, Faculdade de Educação, Universidade Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte.

Singer, P. (Ed.). (1995/2007). *Compendio de Ética.* Madrid: Alianza.

Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, *6*(1), 21-36.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Glencoe: Free Press.

Slaughter, S., & Griffiths, M. (2007). Death Understanding and Fear of Death in Young Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12*(4), 525-535.

Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, *40*(3), 179-186.

Slaughter, V., & Lyons, M. (2002). Learning about life and death in early childhood. *Cognitive Psychology*, *46*, 1-30.

Slaughter, V., Jaakkola, R., & Carey, S. (1999). Constructing a coherent theory: Children' s biological understanding of life and death. In: M. Siegal & C. Peterson (Eds.), *Children' s understanding of biology and health*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smeke Cassorla, R. M. (1992). Reflexoes sobre a Psicanálise e a norte. En: M. J. Kovács, (ed.) *Morte e Desenvolvimento Humano* (pp. 90-108). Sao Paulo: Casa do Psicólogo.

Smilansky, S. N. (1981). *Manual for Questionnaire of the Development of Death Conceptualization*, Department of Psychology, Tel-Aviv University.

Smilansky, S. N. (1987). *On death: Helping children understand and cope*. New York: Peter Land.

Smith, J. A. (Ed.) (2003). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods.* Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.

Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In: M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 93-159). California: Academic Press.

Soneira, J. A. (2001). *La renovación carismática católica en la republica argentina. Entre el carisma y la institución*. Buenos Aires: EDUCA.

Sorsana, C., & Trognon, A. (2011). Contextual Determination of Human Thinking: About Some Conceptual and Methodological Obstacles in Psychology Studies. *Human Development, 54*, 204-233.

Sotelo, I. (1994). La persistencia de la religión en el mundo moderno. En: R. Díaz-Salazar, S. Giner y F. Velasco (eds.), *Formas modernas de religión* (pp. 38-54). Madrid: Alianza Editorial.

Soto, P. (2009). Lo público y lo privado en la ciudad. *Casa del tiempo*, *2*(17), 54-58.

Speece, M. W. (1994). Compendium of studies of children's concepts of death. Wayne State University.

Speece, M. W. (1995). Childen´s concept of death. *Michigan Family Review, 0*(1), 57-69.

Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development, 55*, 1671-1686.

Speece, M., & Brent, S. (1992). The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death. *Death Studies, 16*, 211-229.

Speece, M., & Brent, S. (1996). The development of children's understanding of death. In: C. Corr & D. Corr (Eds.), *Handbook of childhood death and bereavement* (pp. 29–50). New York: Spinger.

Stambrook, M., & Parker, K. C. (1987). The development of the concept of death in childhood: A review of literature. *Merrill Palmer Quarterly, 33*(2), 133-157.

Stark, R., & Laurence I. (1993). Rational choice propositions about religious movements. *Religion and the Social Order, 3A*, 241-261.

Stern, W. (1927). Zur psuchologie der reifenden Jugened. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*, 1-10.

Straker, N. (2012). Facing Cancer and the Fear of Death: A Psychoanalytic Perspective on Treatment. United Kingdom: Rowman & Littlefield.

Suarez, H. J. (2006). Pierre Bourdieu y la religión: una introducción necesaria. *Relaciones, 108*(XXVII), 18-27.

Subbotsky, E. (2011). The ghost in the machine: Why and how the belief in magic survives in the rational mind. *Human Development, 54*, 185-190.

Sudnow, D. (1971). *La organización social de la muerte*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Sutton, G. (1984). The Physical and Chemical Path to Vitalism: Xavier Bichat's "Physiological Researches on Life and Death". *Bulletin of the History of Medicine*, *58*(1), 53.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tallmer, M., Formanek, R., & Tallmer, J. (1974). Factors influencing children's concepts of death. *Journal of Clinical Child Psychology*, *3*(2), 17-19.

Talwar, V., Harris, P. L., & Schleifer, M. (Eds.) (2015). *Children's Understanding of Death: From Biological to Religious Conceptions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tam, K. P. (2013). Existential motive underlying cosmetic surgery: A terror management analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*(5), 947-955.

Tamayo Acosta, J. J. (2000). *Para comprender la escatología cristiana*. España: Verbo Divino.

Tau, R., & Gómez, M. F. (2016). La entrevista en la investigación del conocimiento infantil. En: S. L. Borzi (comp.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuale*s (pp. 63-77). La Plata: Edulp. [ISBN 978-950-34-1322-7].

Tau, R., & Lenzi, A. (2009). La muerte: un objeto de conocimiento social. En: *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2009)*.

Tau, R., & Lenzi, A. M. (2009). La muerte: un objeto de conocimiento social. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.* [ISBN 978-950-34-0588-8].

Tau, R., & Lenzi, A. M. (2015). The notion of death as a knowledge and research object in developmental psychology. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 7*(1), 47-65. DOI: 10.5555/repeg.v7i1.5315

Tau, R., & Lenzi, A. M. (2016). Espacio y tiempo en las representaciones infantiles de la muerte. *Revista M. Estudos sobre a Morte, os Mortos e o Morrer, 1*(2), 464-483.

Tau, R., Pascal, J., Moreira, A., & Nieves, D. (2014). El lugar de la infancia en algunas normativas éticas que regulan la investigación con seres humanos. *Actas del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 209-2013). Facultad de Psicología – UBA: Buenos Aires.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tealdi, J. C. (2006). Historia y significado de las normas éticas internacionales sobre investigaciones biomédicas. En: G. Keyeux (Coord.), *Ética de la investigación en seres humanos y políticas de salud pública* (pp. 33-62). Colombia: UNESCO y Universidad Nacional de Colombia.

Tealdi, J. C. (2008). *Diccionario latinoamericano de bioética*. Bogotá: Ed. UNESCO-Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética. UNIBIBLOS Universidad Nacional de Colombia.

Tejeiro, C., Sanabria, F., & Beltrán, W. B. (Eds.) (2007). *Creer y poder hoy*. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios Sociales.

Templer, D. I. (1971). The Relationship between Verbalized and Nonverbalized Death Anxiety. *The Journal of Genetic Psychology*, *119*(2), 211-214.

The British Psychological Society (2010). Code of human research ethics. [Reino Unido]. Obtenido desde: www.bps.org.uk/sites

Thomas, G. V. & Silk, A. M. J. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York: New York University Press.

Thomas, L. V. (1983). *Antropología de la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.

Thomas, L. V. (1993). *El cadáver*. Barcelona: Paidós.

Thomas, L. V. (1996). *La muerte. Una lectura cultural*. Barcelona: Paidós.

Thompson, J. B. (2015). La transformación de la visibilidad. *Comunicación y Sociedad*, *38*, 227-250.

Todorov, T. (1989/2005). *Nosotros y los otros*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Tomlinson-Keasey, C. (1982). Structures, functions and stages: A trio of unresolved issues in formal operations. In: S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Jean Piaget: Consensus and controversy* (pp. 131-153). London: Holt, Rinehart and Winston.

Tomlinson-Keasey, C., Eisert, D. C., Kahle, L. R., Hardy-Brown, K., & Keasey, B. (1979). The Structure of Concrete Operational Thought. *Child Development, 50*(4), 1153-1163.

Toomela, A., & Valsiner, J. (2010). Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray? USA: IAP.

Torres, W. da C (1996). O desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças de diferentes condições sócio-experênciais. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas, Brasil.

Torres, W. da C. (1978). O conceito de morte em diferentes niveis de desenvolvimento cognitivo: uma abordagem preliminar. Tesis Doctoral. Rio de Janeiro: Fundación Getulio Vargas.

Torres, W. da C. (2002). O conceito de morte em crianças portadoras de doenças crônicas. *Psicología. Teoría e Pesquisa*, *18*(2), 221-229.

Torres-Nerio, R., Domínguez-Cortinas, G., van't Hooft, A., Díaz-Barriga Martínez, F., & Cubillas-Tejeda, A. C. (2010). Análisis de la percepción de la exposición a riesgos ambientales para la salud, en dos poblaciones infantiles, mediante la elaboración de dibujos. *Salud colectiva*, *6*(1), 65-81.

Turaine, A. (2005). *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy.* Barcelona: Paidós.

Turner, V. W. (1988). *El proceso ritual*. *Estructura y antiestructura.* Madrid: Taurus.

Ullrich, H. H. (1999). Life and death, mortuary practices and survival strategies in the Palaeolithic. In: H. H. Ullrich (Ed.) Lifestyles and survival strategies in Pliocene and Pleistocene hominids; Hominid evolution lifestyles and survival strategies (pp. 543-562). Gelsenkirchen: Edition Archaea.

United Nations International Children's Emergency Fund (2002). Children Participating in Research, Monitoring and Evaluation. Obtenido desde: http://www.unicef.org/evaluation/files/TechNote1_Ethics.pdf

United States of America, The National Commission for the Protection of Humans Subjects of Biomedical and Behavioural Research (1978). Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Obtenido desde: http://leg.msal.gov.ar/bioetica.htm

Valenzuela, E. (2008). *Diagnóstico de la conciencia religiosa en Chile*. Encuesta nacional bicentenario universidad católica - Adimark: una mirada al alma de chile.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.

Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. In: W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. (5º ed.) *Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 189-232). New York: Wiley.

Valsiner, J. (2004). What is Development? Axiomatic bases for a Developmental Science. Artículo presentado en el *Colloquium de Nara Women's University, Psychology Department*, *22*, 91-103.

Valsiner, J. (2005). Developmental epistemology and implications for methodology. In: R. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1. Theoretical models of human development*. New York: Wiley.

Valsiner, J. (2006). Development epistemology and implications for methodology. In: W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6º ed.). *Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 166-210). New York: Wiley.

Valsiner, J. (2012). La dialéctica en el estudio del desarrollo. En: J. A. Castorina & M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento* (137-162). Buenos Aires: Paidós.

Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London: Sage.

Valsiner, J., & Connolly, K. (Eds.) (2003). *Handbook of developmental psychology*. Londres: Sage Publications.

Valsiner, J., & Connolly, K. J. (2003). The nature of development: The continuing dialogue of processes and outcomes. In: J. Valsiner & K. J. Conolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. ix-xviii). Londres/California/Nueva Deli: Sage Publications.

Valsiner, J., & Winegar, L. T. (1992). Introduction: A cultural–historical context for social "context". In: L. T. Winegar, & J. Valsiner (Eds.), *Children's Development within Social Context. Vol.1 Metatheory and theory* (pp. 1-14). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy.* London: Althouse.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez Palacios, F. R. (2012). El imaginario de los adultos mayores sobre la vida después de la muerte. *Kairós Gerontologia. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde, 15*(0), 23-35.

Vianello, R., & Marin, M. L. (1989). Children's understanding of death. *Early Child Development Care, 46,* 97-104.

Vidiella, G. (2000). *El derecho a la salud.* Buenos Aires: Eudeba.

Vidiella, G. (2008). La justicia en la salud. En: F. Luna & A. L. F. Salles, *Bioética: nuevas reflexiones sobre debates clásicos* (pp. 393-416). México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Vila, M. (2010). Orígenes medievales de las representaciones barrocas del infierno y el paraíso. *Entre cielos e infiernos: memoria del V Encuentro Internacional sobre Barroco* (pp. 63-74).

Vilches S., L. (2012). Concepciones, creencias y sentimientos acerca de la muerte en adultos mayores a nivel de Educación Superior. *Revista de Psicología*, *9*(1), 91-103.

Vinh-Bang, H. (1968/1978). El método clínico y la investigación en psicología del niño. En: J. Ajurriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, L. Goldmann & B. Inhelder: *Psicología y epistemología genéticas. Temas piagetianos* (pp. 39-51). Buenos Aires: Proteo.

Violi, P. (2008). Espacio público y espacio privado en la era de internet. El caso de los blogs. *Cuadernos de información y comunicación*, *13*, 39-59.

Viotti, N. (2011). La literatura sobre las nuevas religiosidades en las clases medias urbanas: Una mirada desde Argentina. *Revista Cultura y religión*, *5*(1), 4-17.

Visacovsky, S. E. (2008). Estudios sobre «clase media» en la antropología social: una agenda para la Argentina. *Avá*, *13*, [versión en línea sin paginación].

Visacovsky, S. E., & Garguin, E. (2009). *Moralidades, economías e identidades de clase media: estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires: Antropofagia.

Vovelle, M. (1983). *La mort et l'Occident de 1300 à nos jours*. Paris: Gallimard

Vygotski (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: *Obras escogidas, Tomo III*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. (1935/2006). La prehistoria del lenguaje escrito. En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 159- 180). Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. S. (1926/1997). Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. En: *Obras escogidas, Tomo I* (pp. 3-22). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge: MIT Press.

Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology 2,* 95-125.

Wagner, W., Duveen, G., Verna, J., & Themel, T. (2000). I have some faith and at the same time I dont believe in it. Cognitive poliphasia and cultural change. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, *10*(4), 301-314.

Wagner, W., Hayes, N., & Flores Palacios, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Wallace, A. (2013). *Religion: An anthropological view*. New York: Random House.

Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1992). *El dibujo del niño*. México: Siglo XXI.

Warren, W. G. (2014). *Death Education and Research: Critical Perspectives*. New York: The Haworth Press.

Wason, P. (1977). Self-contradictions. In: P. Johnson-Laird & P. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in cognitive science* (pp. 98-113). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wass, H., & Corr, C. A. (1984). *Childhood and death*. Cambridge: Hemisphere.

Watson, M. S. (2005). *Oxford handbook of palliative care*. USA: Oxford University Press.

Weber, M. (1922/1964). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin: Kiepenheuer und Witsch.

Weber, M. (1922/1982). Clase, Estamento, Partido. En: M. Weber, *Ensaios de Sociologia* (pp. 211-228). Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

Weich, M. (1990). The Good Enough Analyst. In: M. D. Peter Giovacchini (Ed). *Tactics and techniques in Psychoanalytic Therapy III. The Implications of Winnicott's Contributions* (pp. 128-141). London: Jason Aronson Inc.

Weinberg, S. (2001/2003). *Plantar cara: la ciencia y sus adversarios culturales.* Barcelona: Paidós.

Weininger, O. (1979). Young children's concepts of dying and dead. *Psychological Reports, 44,* 395-407.

Wertz, F. J. (2014). Qualitative inquiry in the history of psychology. *Qualitative Psychology*, *1*(1), 4-16.

Whalen, C. K., Henker, B., Burgess, S., & O'Neil, R. (1995). Young people talk about AIDS: "When you get sick, you stay sick." *Journal of Clinical Child Psychology*, *24*(3), 338-345. [DOI: 10.1207/s15374424jccp2403_11].

Whalen, C. K., Henker, B., Burgess, S., & O'Neil, R. (1995). Young people talk about AIDS: "When you get sick, you stay sick." *Journal of Clinical Child Psychology*, *24*(3), 338-345. [DOI: 10.1207/s15374424jccp2403_11].

White, E., Elsom, B., & Prawat, R. (1978). Children´s conceptions of death. *Child Development*, *49*, 307-310.

Wierzba, S. (2008). Consentimiento. En: J. C. Tealdi (Dir.), *Diccionario latinoamericano de bioética* (pp. 216-220). Bogotá: Ed. UNESCO-Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética. UNIBIBLOS Universidad Nacional de Colombia.

Wijdicks, E. F. (2001). The diagnosis of brain death. *New England Journal of Medicine*, *344*(16), 1215-1221.

Wiles, R., Heath, S., Crow, G., & Charles, V. (2005). *Informed consent in social research: A literature review*. ESRC National Centre for Research Methods. Obtenido desde: http://www.sociology.soton.ac.uk/Proj/Informed_Consent/litreview.rtf

Wilkinson, T. (2001) Research, informed consent and the limits of disclosure. *Bioethics 15*(4), 341-363

Willats, J. (1977). How children learn to draw realistic pictures. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 29*, 367-382.

Williams, M., Unrau, Y. A., & Grinnell, R. M. (2005). *The qualitative research approach.* In: R. M. Grinnell & Y. A. Unrau (Ed.), *Social work: research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches.* New York: Oxford University Press.

Willis, C. A. (2001). The grieving process in children: strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early childhood education journal, Vol. 29*, No. 4, 221-226.

Willis, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En: A. Díaz de Rada Brun, H. M. Velasco Maíllo, F. J. García Castaño (coord.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 431-461). Madrid: Editorial Trotta.

Wink, P. (2006). Who is afraid of death? Religiousness, spirituality, and death anxiety in late adulthood. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, *18*(2/3), 3-111.

Winnicott, D. (1969). *Realidad y juego.* Buenos Aires: Gedisa.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitatíven Sozialforschung: Überblíck und Altemativen.* Frankfurt: Campus.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Ed.), *Qualitative Forschung in der Psychologíe. Weinheim* (pp. 227-255). Heidelberg: Asanger.

World Mental Association (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.

Obtenido desde:
http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf

Yale University Media Design Studio (Producer). (1977). *Piaget on Piaget: The Epistemology of Jean Piaget* [Interview with Jean Piaget].

Yamagata, K. (1997). Representational activity during mother-child interaction: The scribbling stage of drawing. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 355-366.

Yamagata, K. (2001). Emergence of the representational activity during the early drawing stage: Process analysis. *Japanese Psychological Research, 43*(3), 130-140.

Yong'ai, Z. (2006). On the Development Characteristics of Children's Death Concept. *Studies in Preschool Education*, Z1.

Youniss, J., & Damon, W. (1992). Social construction in Piaget´s Theory. In: H. Beilin & P. Pufall (comp.), *Piaget´s Theory: Prospects and possibilities* (pp. 267-285). Hillsdale: Erlbaum.

Zambelli, G. C., Clark, E. J., Borile, L., & de Jong, A. F. (1988). An interdisciplinary approach to clinical intervention for childhood bereavement. *Death Studies, 12*, 41-50.

Zaner, R. M. (Ed.). (2012). *Death: beyond whole-brain criteria*. Netherlands: Springer Science & Business Media.

Ziegler, J. (1976). *Los vivos* y *la muerte.* México: Siglo XXI.

Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology, 9*(4), 415-448.

ANEXOS

ANEXO A
Dibujos

A continuación, se incluyen las imágenes de los dibujos producidos por los niños entrevistados, ordenados por edad y sexo. Algunos niños solicitaron más de una hoja durante la entrevista y cada una de ellas se presenta aquí en el orden de su utilización.

Además de la identificación por el nombre de referencia, la edad del niño, y las creencias religiosas familiares —según las categorías definidas (ver Anexo B con la distribución)—, a cada dibujo se le añadió una leyenda sumaria al pie, con la que se pretende destacar lo esencial de la descripción, utilizando, para ello, citas textuales de los protocolos de las entrevistas, completadas con aclaraciones entre corchetes.

Como señalamos en el apartado dedicado al resguardo de la identidad de los participantes, todos los nombres propios y textos referentes a lugares se borraron digitalmente, junto con las firmas de sus propios autores —siempre solicitadas al dorso, aunque a veces colocadas junto al dibujo—. Excepto en los casos en los que se indica lo contrario, las anotaciones que pueden encontrarse en algunos pocos dibujos son nuestras y se agregaron al finalizar la entrevista para identificar áreas o secuencias en la producción gráfica.

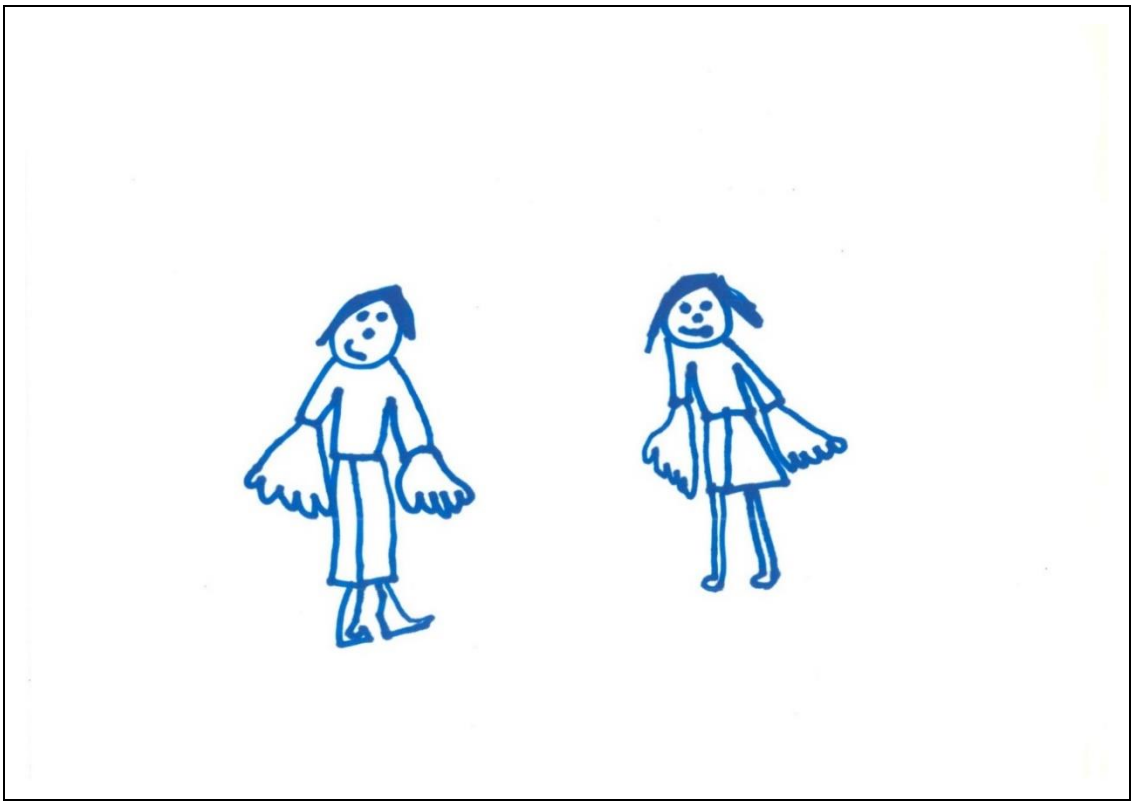
Agustina (5; 0)
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Acá hice una persona en una caja enterrada en la tierra. Está muerta. No escucha porque está muerta. Hice una persona en el cielo (la llevaron unos pajaritos). Lo azul es la catedral y una persona dentro de una caja. Las tres personas estas están tristes porque están muertas. Morirse es algo feo, porque capaz quieren que nazca otro nieto. Hay unas flechas [rojas] que quieren decir que hay dos personas en cajas. La nena se murió porque la habrán matado con una pistola.

María (5; 0)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

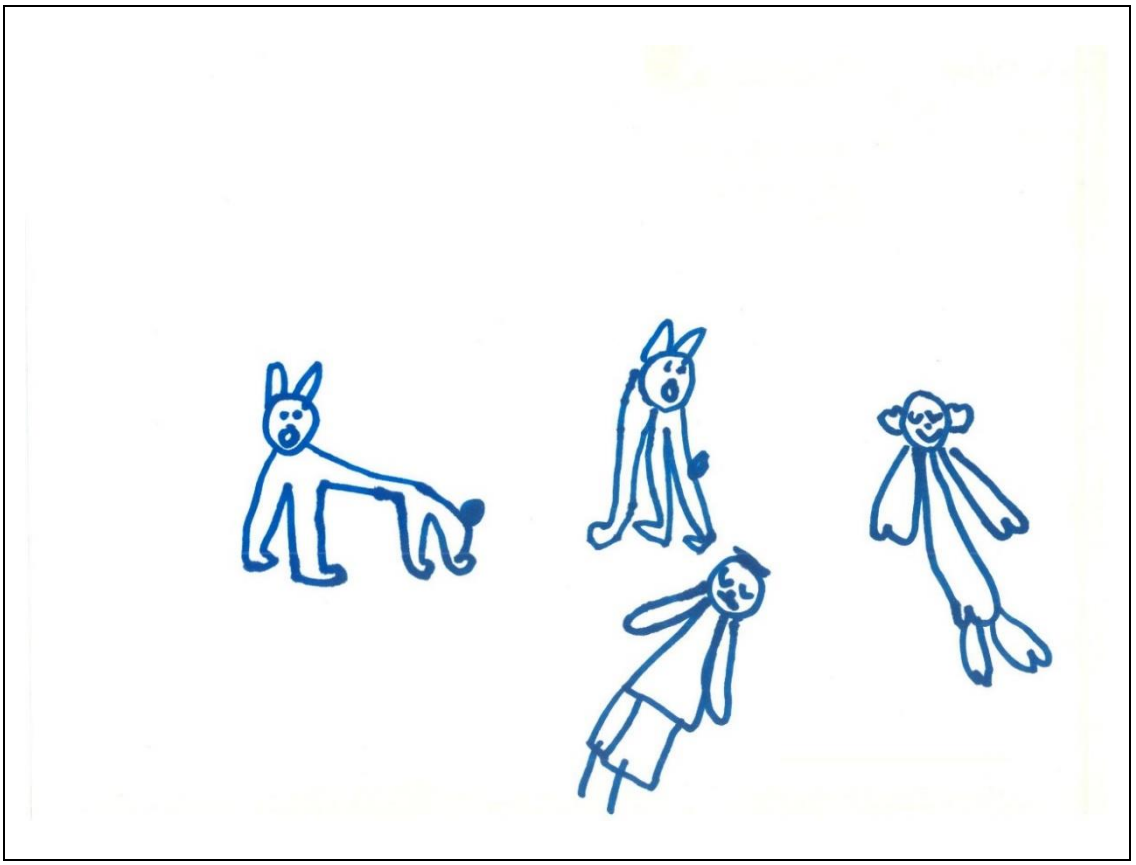
Voy a hacer un perro… Sabés que los viejitos siempre tienen una sillita con… cuatro ruedas, porque los viejitos a veces no saben caminar sin nada. Caminan con bastón y se sientan en una sillita con cuatro ruedas. No saben caminar porque ya son viejitos y caminan muy lento y cuando van por la vereda tienen que ir en la sillita.

Este perro está vivo. – *¿Cómo podemos saber si está muerto?* Por ejemplo, mi perro cuando estaba enfermo tenía unas cintas en dos piernas. Si está muerto está así [abre los brazos] con las patas en el piso.
Después voy a hacer un gatito y una persona. Yo lo hago así parado con las alitas, las alas son transparentes. Va a estar viejito, lo que pasa que todavía no le puse las alas. Las dos alas y listo, se lo llevan volando. No sé cómo hacen las alas para que se muevan…
Está el pasto, el cielo el sol y las nubes. La abuelita en silla de ruedas tiene las alas atrás. – *¿Esta persona está viva o está muerta?* Está en el cielo, pero está viejita.
El perrito, el gatito y la señora están muertos en el cielo, porque están volando… se están alejando del pasto.
El perro se murió porque estaba enfermito. La señora estaba muy viejita y se fue al cielo. El gatito ya estaba en el hospital y se fue al cielo. – *¿Y en el cielo que hacen?* Se quedan aburridos. *¿Y la persona que se va al cielo puede bajar?* Nunca, porque todo el tiempo tiene las alitas.



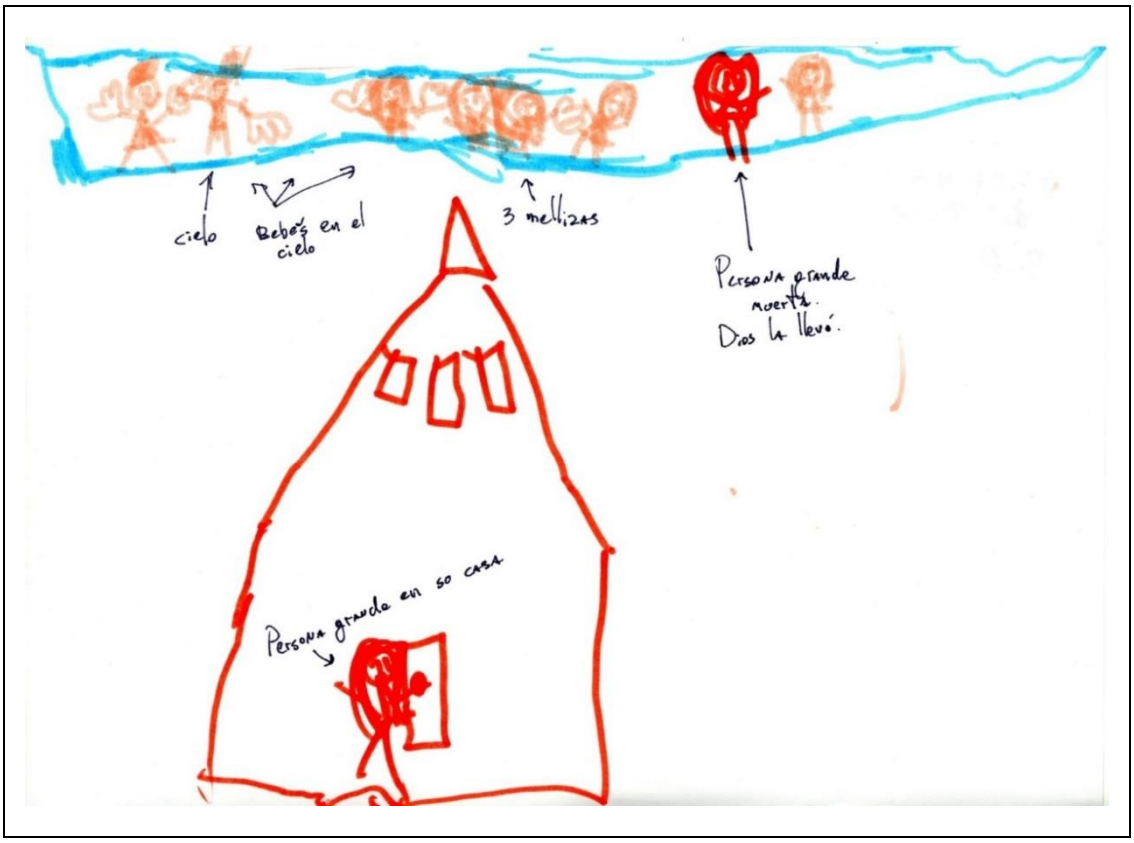
Soledad (5; 0) A
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Es una nena, la mamá y los dientes. Le viene a decir que se le cayó un diente. Porque después se le caen todos los dientes y le ponen dientes de leche. [Continúa en otra hoja].



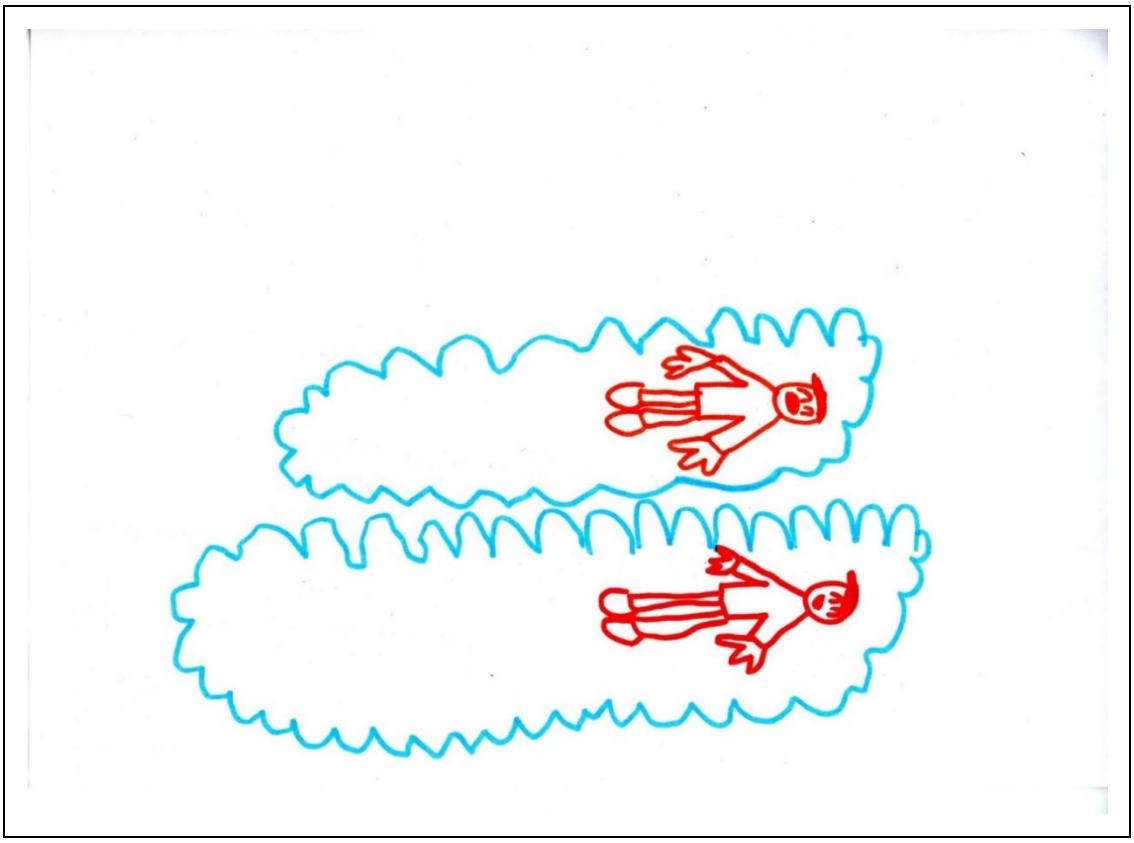
Soledad (5; 0) B
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Un nene muerto con la ropa y todo. Te das cuenta que está muerto porque no se mueve. Si lo muevo, lo muevo, no se despierta, está muerto. Lo tenemos que llevar en una camioneta... lo llevamos hasta el cementerio y lo enterramos. Después el espíritu y el cadáver se van al cielo. El espíritu es el corazón y el cadáver se va al cielo con el espíritu.
También hay un conejo vivo y uno muerto. Los conejos se mueren porque tienen muchos hongos. Los hongos son tiña. Y si los agarrás te ponen tiña a vos, como tenía yo acá y ya se me fue. Y también el cadáver de un mono. El cadáver y el espíritu, que es el corazón, se van al cielo. El cadáver son los huesos. Y el corazón es un corazón con forma de corazón.



Paula (5; 5)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Son dos bebés, son hermanitos y son iguales porque son mellizos. Y hay tres mellizas. Son muchos bebés. Están en el cielo porque se murieron. Esta será la casa de una nena, y ahí estaría la mamá o el papá…
– *¿Por qué hiciste todos bebés?* Porque me gustan los bebés. También hay una persona grande que está en el cielo. Están muertos, pero los hice parados. – *¿Y pueden volver a vivir?* Cuando vayan abajo. – *¿Y cómo hace para ir una persona al cielo si las personas no vuelan?* Dios la va a buscar y las lleva arriba. –*Y cuando está muerta en el cielo ¿puede escuchar?* Sí, un poquito.
– *¿Qué le pasó a esta persona?* Se murió, vino Dios, la llevó al cielo, y después se quedó en el cielo. Cuando baje va a volver a estar con su bebé.
Hay una casa. La puerta está abierta, porque su mamá la abrió, ¿ves que está acá saliendo?

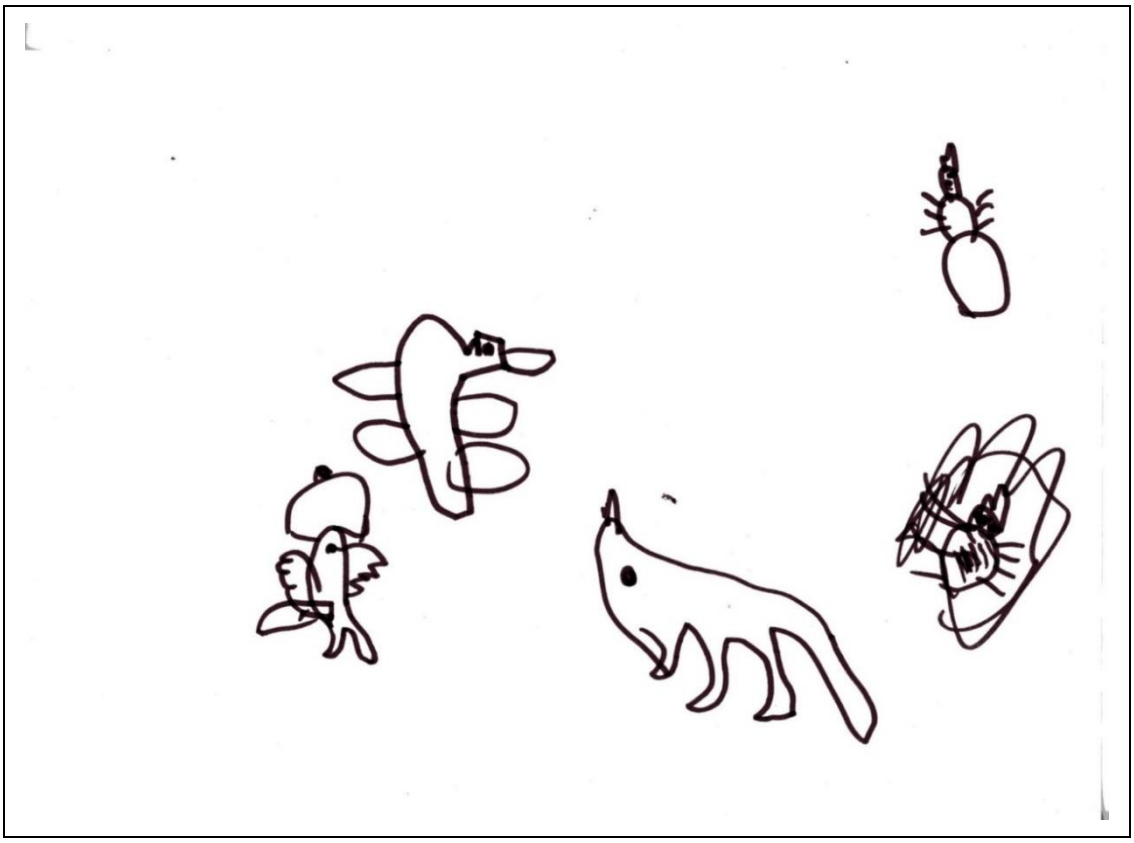


Juliana (5; 7)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esto es una nube con Manuel Belgrano adentro. Está muerto, porque viste que acá tiene los ojos cerrados, por eso los hice para abajo. – *¿Y cómo llegó Manuel Belgrano a la nube?* Eh… yo lo hice así con la nube hecha. Y no sé cómo llegó. Se murió porque se fue a la guerra y lo lastimaron. En otra nube está Néstor Kirchner. –*Y cuando están en la nube, ¿siguen haciéndose grandes?* No, porque ya están muertos y no pueden festejar el cumpleaños. – *¿Pueden volver a vivir?* No.

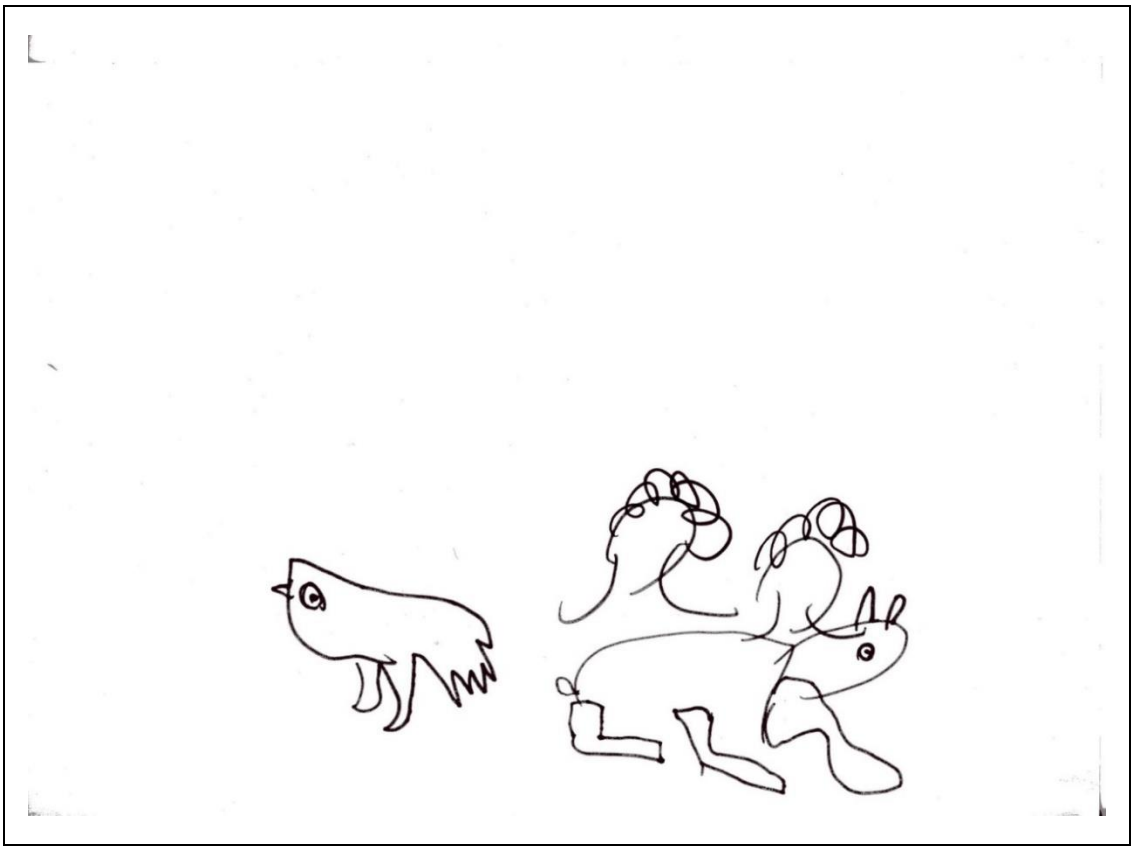
Ariel (5; 0)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esto celeste que está arriba es el cielo, y hay todos planetas. Esto es una casa y un árbol. Hay una gente viva [azul] y una gente muerta [roja]. La persona del cielo se murió de un disparo. – *¿Cómo hizo para llegar al cielo?* No sé si la lleva el viento o se va así nomás… Le dispararon, se murió y se iba yendo para allá, se iba yendo para allá y ahí un cohete se lo lleva al cielo – *¿Qué puede hacer en el cielo?* Nada, quedarse quieta. – *¿Puede volver a la Tierra?* A mí me parece que sí. – *¿A la persona que está en el cielo le sigue latiendo el corazón?* No. Cuando se mueren les sacan el corazón. Alguien le saca el corazón o le cortan el cuello. – *¿Y si va al médico y lo curan, puede volver a vivir?* Me parece que sí. – *¿Esta persona que está acá en el cielo se puede volver a morir?* No, porque ya se murió y no se puede morir más. – *¿Y puede volver a vivir?* No sé… nunca vi. Me parece que sí. Baja y vuelve a vivir.



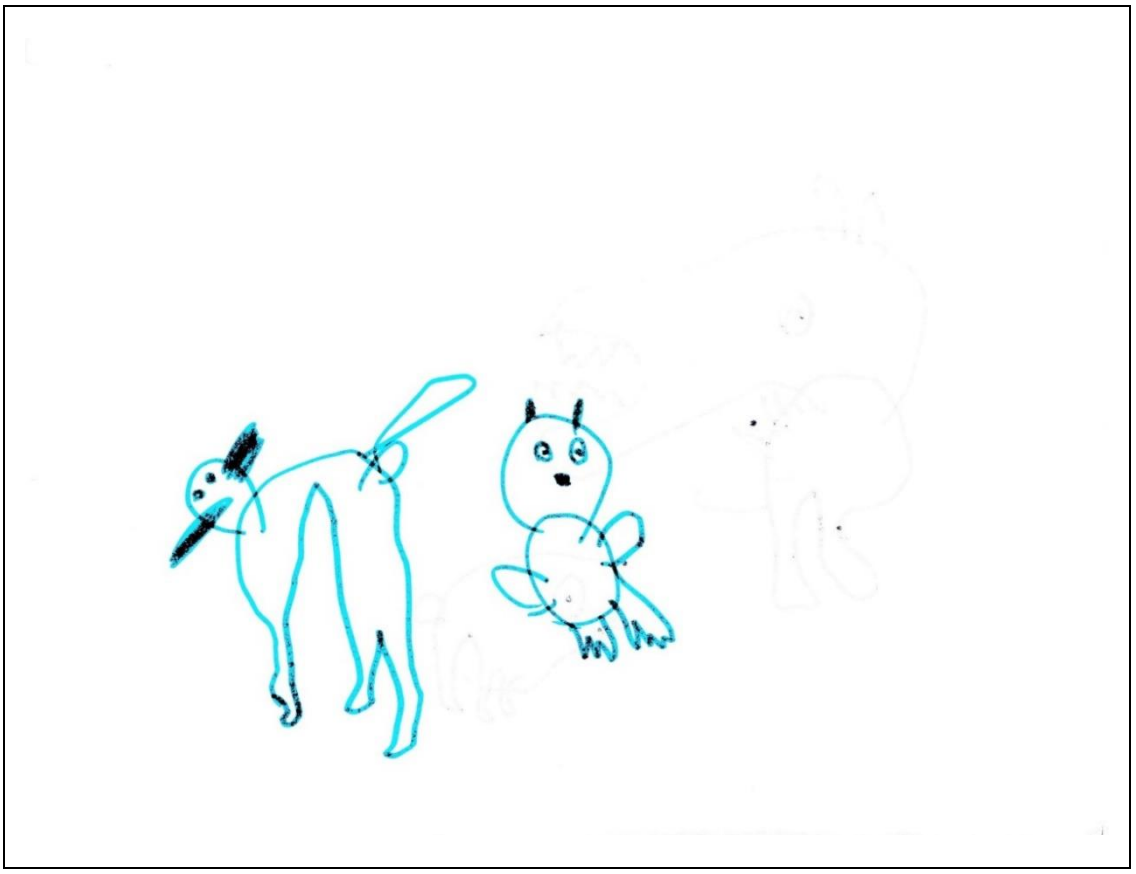
Pablo (5; 0) A
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Este es un perro, es el ovejero, que se asustó, que mira los ojitos del perro y cree que lo va a matar; porque los perros guardianes son muy pero muy inteligentes, o sea que las perras son muy bobas, como mi perra. [Continúa en otra hoja]**.**



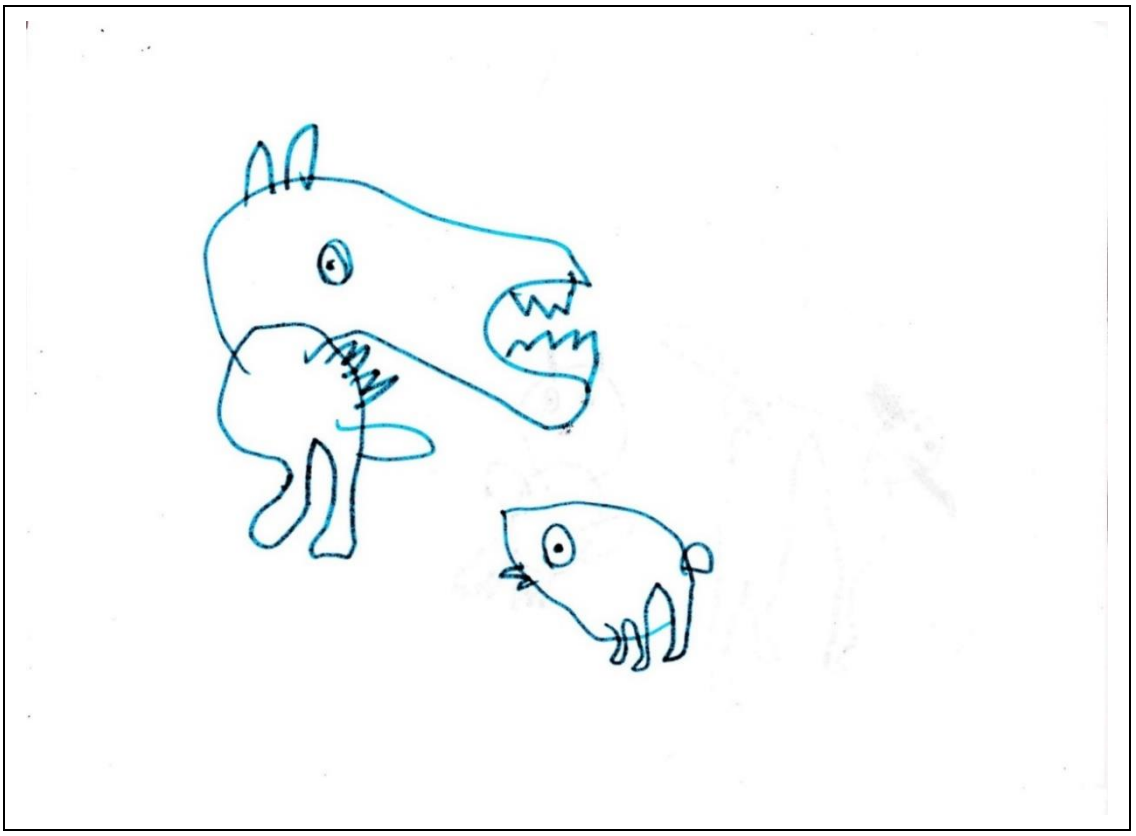
Pablo (5; 0) B
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Este es un dinosaurio. [Continúa en otra hoja]**.**



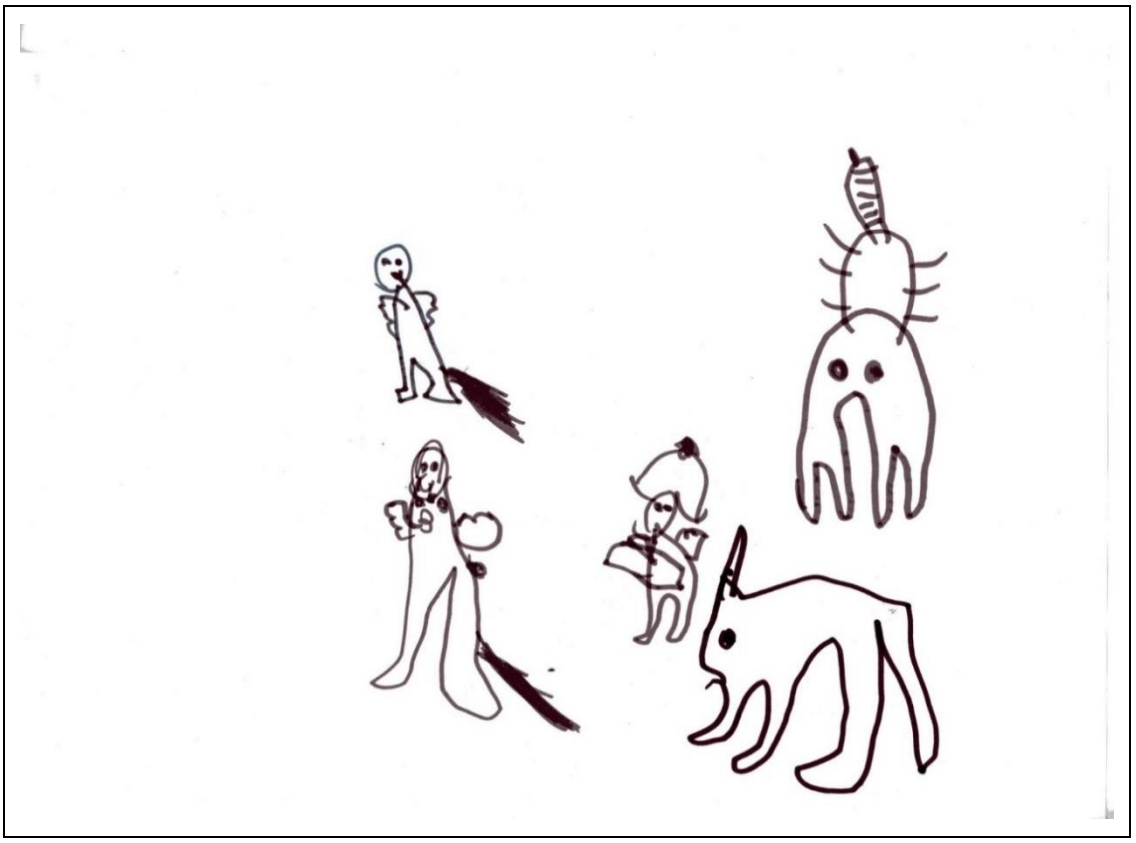
Pablo (5; 0) C
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esto es un caballo y un búho. Estos animales son muy feroces, porque éste canta canciones de terror, porque hace “uh, uh, uh”. [Continúa en otra hoja]**.**



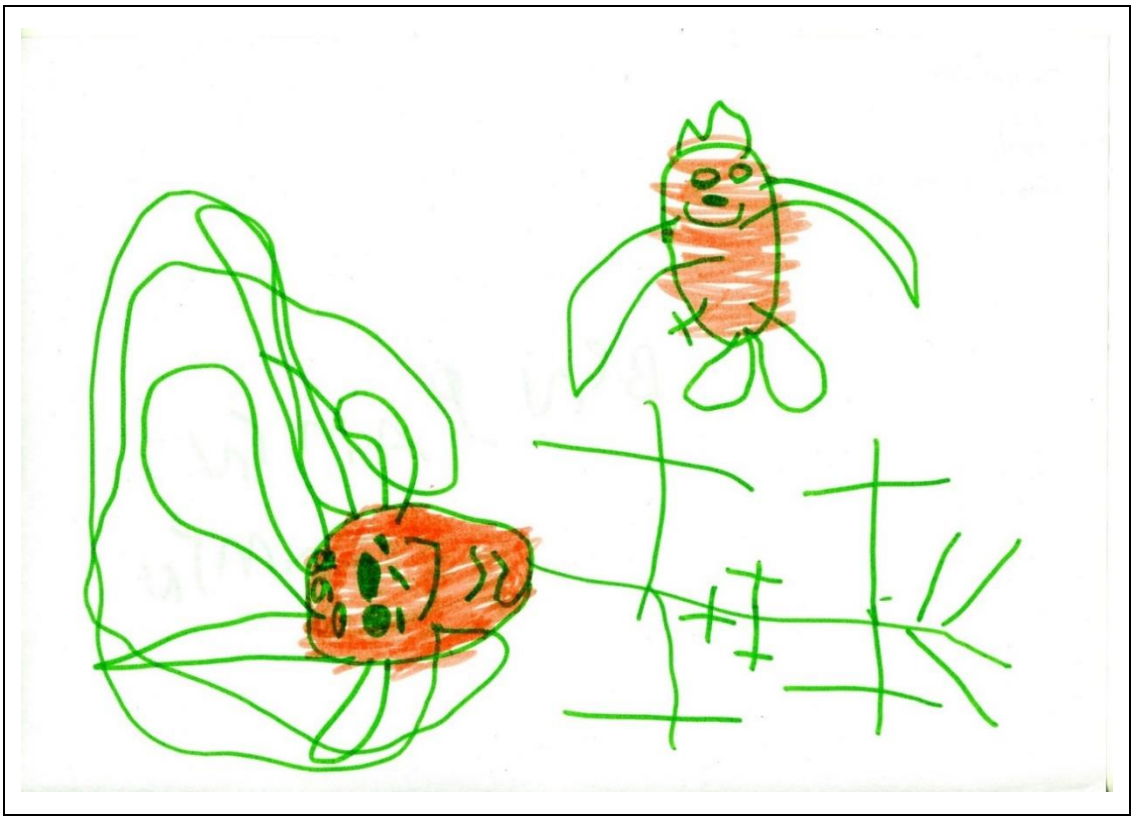
Pablo (5; 0) D
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Este es un diente de sable. [Continúa en otra hoja]**.**



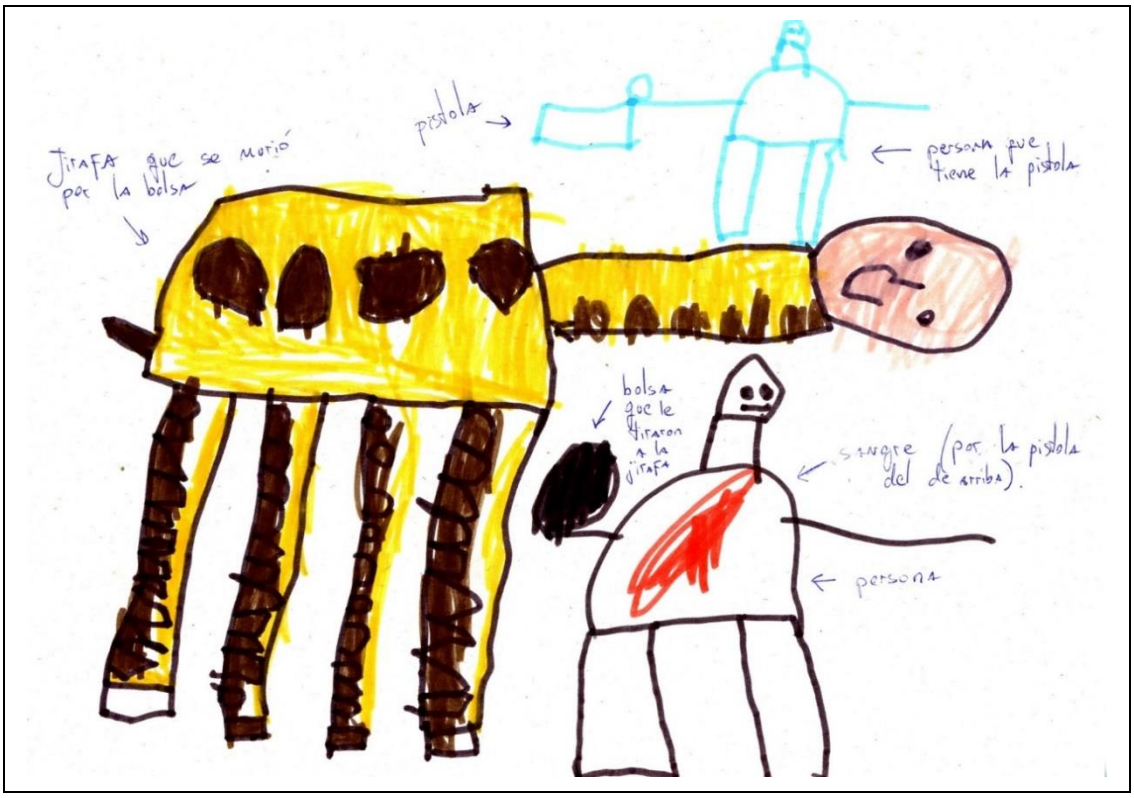
Pablo (5; 0) E
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esto es una persona a punto de morir. Estos son dos ladrones y le tiraron una bala a éste. – *¿Cómo está esa persona?* Más o menos, porque mirá, está llorando.– *¿Las personas que se mueren están tristes?* Sí, porque no van a ver nunca más la familia, porque se van al cielo. – *¿Y si este es un nene, se muere?* Sí, todas las personas se mueren.
La persona se va [al cielo], como todas las personas que nosotros vemos, pero que no están acá. Todos, pero todos los animales, se pueden morir, y los humanos. Una vez en el campo vi el esqueleto de un pájaro, pero estaba hundido en la laguna con sus alas. – *¿Y los pájaros no se van al cielo?* No, porque al esqueleto se lo comen las hormigas.



Mariano (5; 1)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Esto es una persona y esta es la tumba. – *¿Y esta persona está viva o está muerta?* Vivo. –*Está vivo… y esta tumba, ¿qué es?* Una tumba… –*Y ¿por qué está en la tumba?* Porque se murió… – *¿Se murió, pero está vivo?* Sí.
Esto es un pececito naranja. Se murió también. –*Y si le hablamos ¿nos puede escuchar?* No. – *¿Nos puede ver?* No. – *¿Nos puede ver mirar*? No. –*Y si lo tocamos ¿se da cuenta?* No.



Ivo (5; 3)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Es una jirafa. Está viva, comiendo plantas. Las manchas son marrones. – *¿Está viva?* Sí…, pero… tenía una bolsa todo eso… – *¿Qué le hace la bolsa a la jirafa?* Se muere. Le tiran la bolsa de basura y se muere. – *¿Por qué se muere si le tiran una bolsa?* Y, porque tiene basura, no sé. – *¿Si a una persona le tiran una bolsa de basura, le pasa lo mismo?* No.
Este es un hombre tirándole basura a la jirafa, porque es un malo. Esta persona es grande, es malo, pero no tiene casa.
Arriba de la jirafa hay un chiquitito que tiene una pistola.

Javier (5; 5) A
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

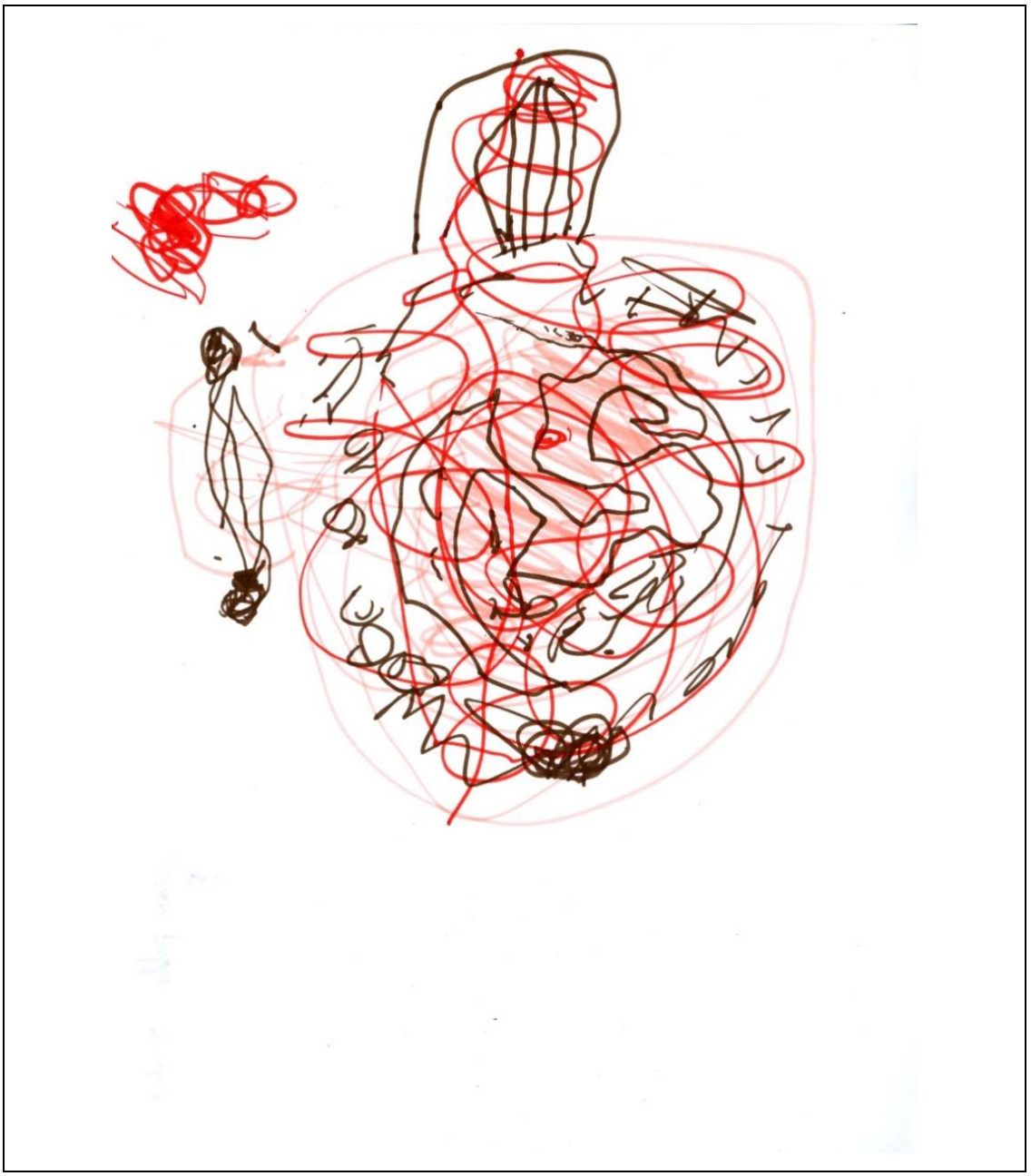
Es un tipo muerto acostado en el pasto, porque un tipo le disparó. Acá está la sangre. Le dispararon con una pistolita y se murió. – *¿Puede volver a vivir?* No sé, si le cosen… tienen que coserla. – *¿Puede volver a estar viva?* Sí, si se le sale el corazón y le vuelven a poner el corazón y todo lo que se le salió, puede sobrevivir otra vez. Cuando le disparan no aparece en el cielo. – *¿Cuándo aparece en el cielo?*

Y, cuando no comés. Se queda ahí hasta que venga la ambulancia (acá está la ambulancia) y te agarren y te pongan ahí y te lleven al médico, a muchos lados que sean de médicos, que curen. – *¿Y después qué pasa?* Sobrevive. La persona se queda ahí hasta que se vaya al cielo. – *¿Se va al cielo?* Y… pero cuando no se puede curar, sigue, sigue y no se llega a curar, se va al cielo. – *¿Del cielo puede volver?*

No sé, si un avión lo baja al tipo, sí. – *¿Y si no?* Sí, si no la baja… si está un poco viva, sale rodando por la nube, se cae al césped o al agua. – *¿Vuelve a vivir cuando se cae?* No. – *¿La persona come cuando se va al cielo?* No, si no tiene comida. – *¿Puede jugar?* Y, no. – *¿Por qué no?* Porque está muerta. – *¿Qué puede hacer?* Nada, esperar. Tiene que esperar hasta que la bajen y hagan algo con la persona. – *¿Espera hasta que la bajen?* Sí. – *¿Y cuando la bajan que hacen?*

Y, hacen algo para curarla. –*Y una vez que la curan ¿vuelve a vivir?* Sí. La llevan a la casa. –*Me dijiste que si lo llevan al hospital y no se cura se va al cielo; ¿lo podemos ver?* No, porque se va demasiado rápido. – *¿Cómo hace una persona para ir al cielo si no vuela?* Porque tiene un sentimiento que hace que se vaya al cielo, así, ¡pum!

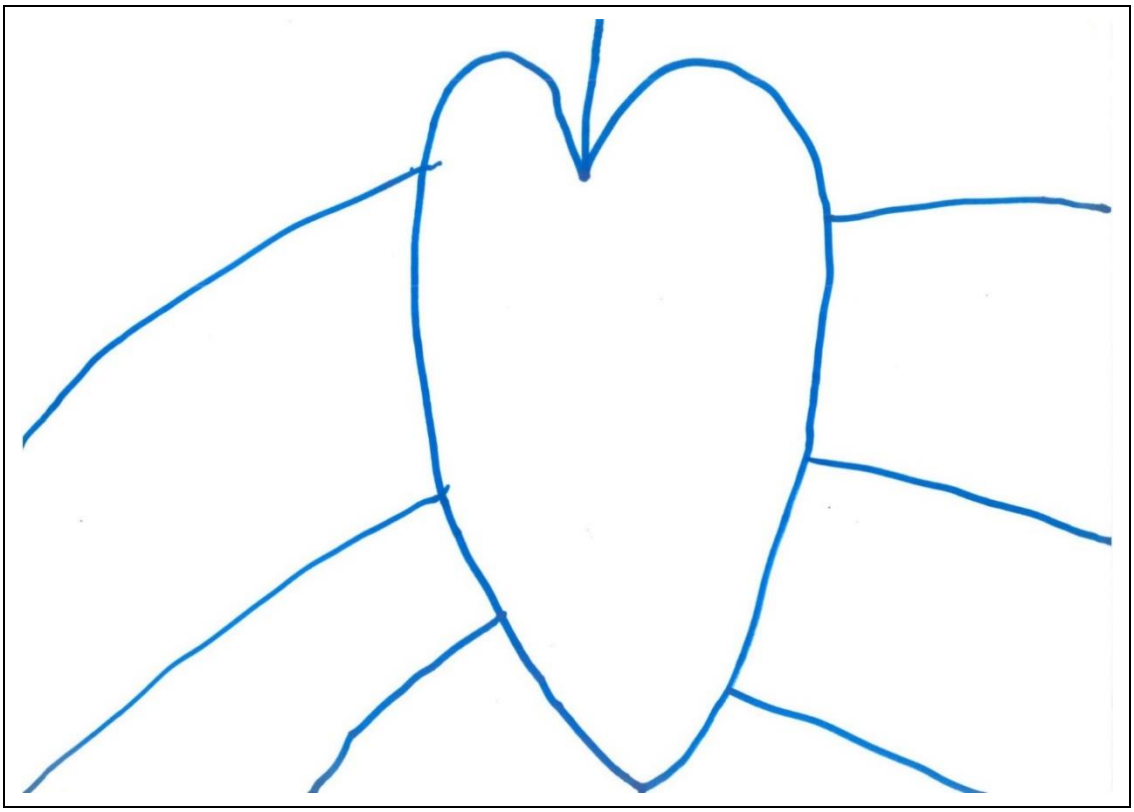
El alma es blanca, sale por donde le dispararon, por el hueco se va el alma, así, invisible volando hasta el cielo. – *¿Con el resto qué pasa?* Se deja ahí hasta que venga la ambulancia, y el alma tiene que volver a… el alma tiene que tardar todo lo que tarde en volver, y que le entre por el hueco. Y ahí ya lo pueden curar en ocho segundos. Y puede sobrevivir, lo llevan a su casa y puede hacer lo que quiera. [Continúa en otra hoja]**.**



Javier (5; 5) B
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Este es el cuerpo. El alma está en todo el cuerpo. Es como una nubecita y después en el… en toda la panza. ¿Viste que tenemos el cuello? Bueno, como se conecta a la panza, ahí también se va un poco de alma… y después se desarma la nube y va por todo el tronco, así va volviendo por todo el cuello y ahí ya tenés todo… es el alma. – *¿Y hay algo más ahí adentro?* Y dentro del tronco estaban las cosas que hacen que sean duras, hay algunos huesos dentro del tronco para que se haga duro. Son así, son extraños los huesos. Hay puros huesos y un poco de comida. Lo único que sé es que acá [señala] los brazos tienen unos huesos duros.

Los huesos son finitos así, son pequeños. Los de las orejas, hay un hueso acá así que golpea a otro y retumba y hace algo. Es como un sistema que te hacen los recuerdos que escuchaste vos y así te queda todo. La sangre está por todo el cuerpo y es roja.
Si a la persona le disparan, la comida choca con el alma, sale del tronco, y… no sé, se va por el cuello y si hablás se sale toda el alma.

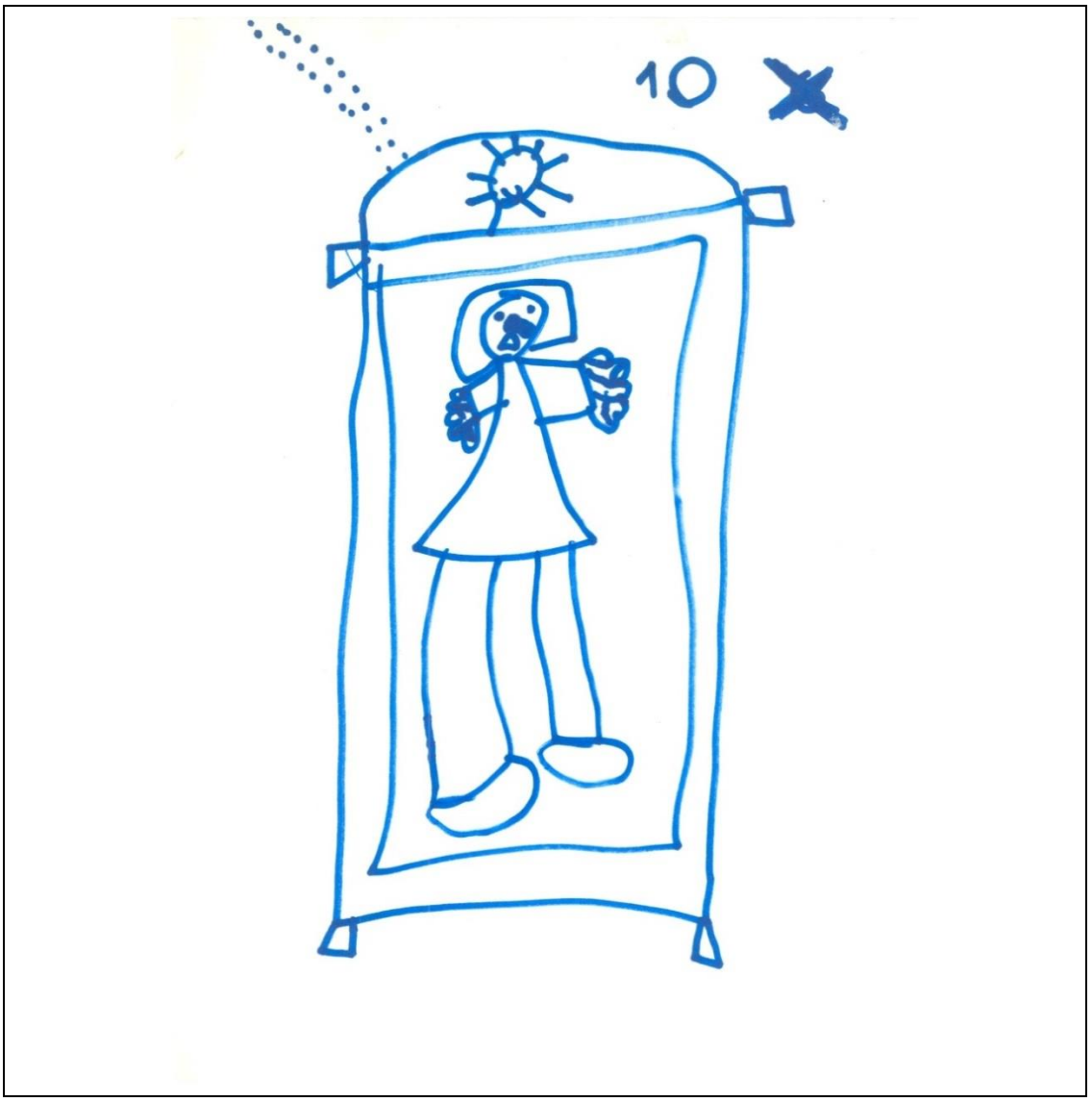


Lía (6; 1) A
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Es un corazón. Porque está en nuestro cuerpo. Y además el corazón tiene unas cositas adentro: unas cositas que tienen para sostener algo. Cuando vos estás enfermo, vas y tenés tu corazón así. Porque acá tiene unas cositas que se sostiene. Una es azul y otra es roja: lo vi en el libro.
A las personas no las entierran. Se van al cielo. A las personas no las entierran porque no tienen los mismos huesos que los perros. – *¿A las personas no las entierran?* No, porque si vos estás enterrado no podés respirar. – *¿Y los muertos respiran?* No. – *¿Entonces?* Entonces no sé. – *¿A una persona muerta no la entierran?* No, sólo a los perros. [Continúa en otra hoja].

Lía (6; 1) B
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Es un perro y está vivo. – *¿Cómo te das cuenta?* No, está muerto, porque miran un poquito los perros cuando están muertos. – *¿Y cuando están vivos?* Miran mucho.
– *¿A los perros no se los lleva el ángel cuando se mueren?* Sí. – *¿Y cómo hace para llevárselos si están enterrados?* Mm... no sé. A los perros no los llevan los angelitos. – *¿Y a las personas?* A las personas sí, pero a los perros los llevan parados, con un piso, como este, como mi hamaca. Se sube ahí al perro y entonces lo lleva el ángel. [Continúa en otra hoja].



Lía (6; 1) C
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

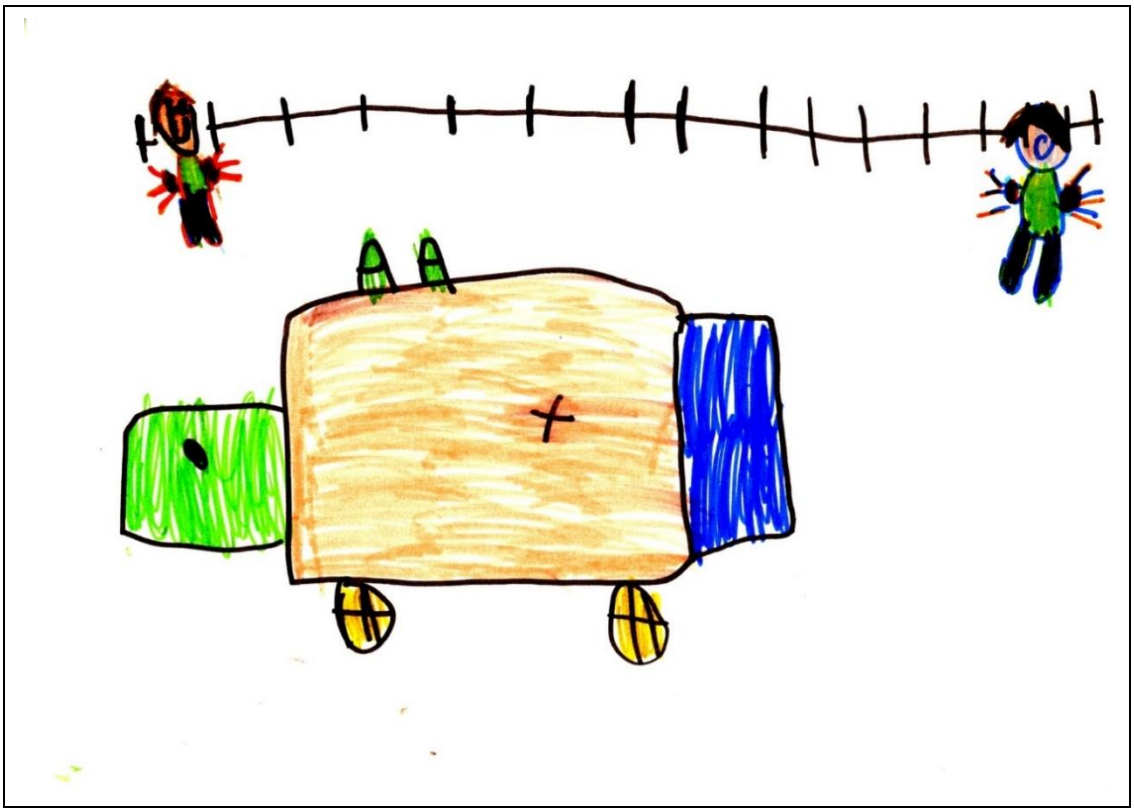
Es una cama con una nena muerta. Una cama de un sol... Mi cama también tiene un dibujito. – *¿Y cómo sabés que está muerta?* ¿Cómo sé? Porque como está en la cama es que está muerta. –*Ah, si no estuviera en la cama no estaría muerta*... No. – *¿Y en la cama qué hace? ¿Puede ver?* Puede ver poquito.
–*Una nena me dijo que los nenes no se mueren, que los que se mueren son los viejos...* No, todos nos morimos. – *¿Y por qué vos no te morís ahora?* Porque falta un montón. Cuando sea abuela, ahí es cuando vamos a morir. – *¿Y esta nena por qué se murió si no es viejita?* ¿Querés que le haga las venas, las arrugas? *Bueno, ¿pero entonces no es una nena?* Es una nena. – *¿Por qué está arrugada si es una nena?* Porque cuando estás viejita, cada vez te estás arrugando más. – *¿Pero es una nena viejita?* Sí, viejita viejita. –*Ah, pero me dijiste que era una nena*. Sí, nena, pero viejita. –*Las dos cosas...* Sí.

Beatriz (6; 4)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esta es la chica muerta y esto es el alma de la chica. Se murió porque se hizo muy viejita. El alma se está yendo para el cielo.
Acá está Jesús. Ya está viejito y le hago todas las arrugas y acá los ojos y acá la boca. – *¿Qué hace el alma?* Flota con Jesús. – *¿Tiene que comer?* No, porque si come se le va por abajo. Si toma agua también se le va para abajo. – *¿Tiene que dormir?* Dormir sí. Puede dormir en las nubes. – *¿El alma puede hablar?* Sí. – *¿Tiene boca?* Sí.
– *¿Puede mirar?* Eh, sí. – *¿Nos puede ver a nosotros?* Sí. – *¿Y nosotros podemos ver al alma?* No, nosotros al alma no la podemos ver, porque es como parecida a un fantasma, pero ¿viste que cuando le sacas la sábana al fantasma?
Si se vuelve a meter el alma puede re–sobrevivir. Si la chica está muerta entonces después se va para arriba, algunas almas nunca vuelven, pero otras, algunas, sí. Entonces se va con Jesús, y después, si quieren, pueden entrar acá y ahí lo sobreviven de nuevo a la gente. – *¿Y vuelve a vivir?* Sí.
–*Una chica me dijo que en realidad cuando una persona se moría se iba toda al cielo, no se iba sólo el alma.* No, eso no es verdad. El alma se va para arriba y la chica se queda enterrada.

Ofelia (6; 5)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Esta persona se murió porque se cayó de un edificio y lo lleva el rayo para el cielo. Una gente lo lleva hasta ahí para estar cerca de una nube. Lo deja ahí hasta mañana, después lo lleva un rayo de sol. – *¿Qué hace en el cielo?* No hace nada. –*Vos hoy me habías dicho que a la persona que se moría la enterraban…* También, eso o lo lleva un rayo de sol, si nadie está. –*Si la lleva un rayo de sol ¿la podemos enterrar?* No, porque ya una vez que está en el cielo ya no puede estar en la tierra. Esta otra persona está en la tierra, muerta, porque le tiraron tiros. Porque a la gente que está muerta la ponen en la tierra, porque no saben dónde ponerla. –*Esta persona que está acá enterrada, ¿se puede ir al cielo?* No. – *¿Y si la desenterramos?* Sí. – *¿Cómo hacemos para que vuelva a vivir esta persona?* La llevan al médico.
– *¿En el cielo las personas comen?* No. – *¿Toman agua?* No. – *¿Qué hacen ahí?* Nada. – *¿Charlan?* No, si una gente está muerta no puede charlar en la nube. – *¿Y puede mirar?* No. – *¿Puede escuchar?* Sí.
– *¿Se puede ir haciendo viejita en el cielo?* Sí. – *Si en la nube se lastima o le pegan un tiro, ¿se puede volver a morir?* Sí. – *¿Y a dónde se va?* A otra nube. – *¿Si en la otra nube la vuelven a matar a dónde se va?* Más arriba. – *¿La pueden enterrar si le pegan un tiro en la nube?* No, porque la nube es suave.

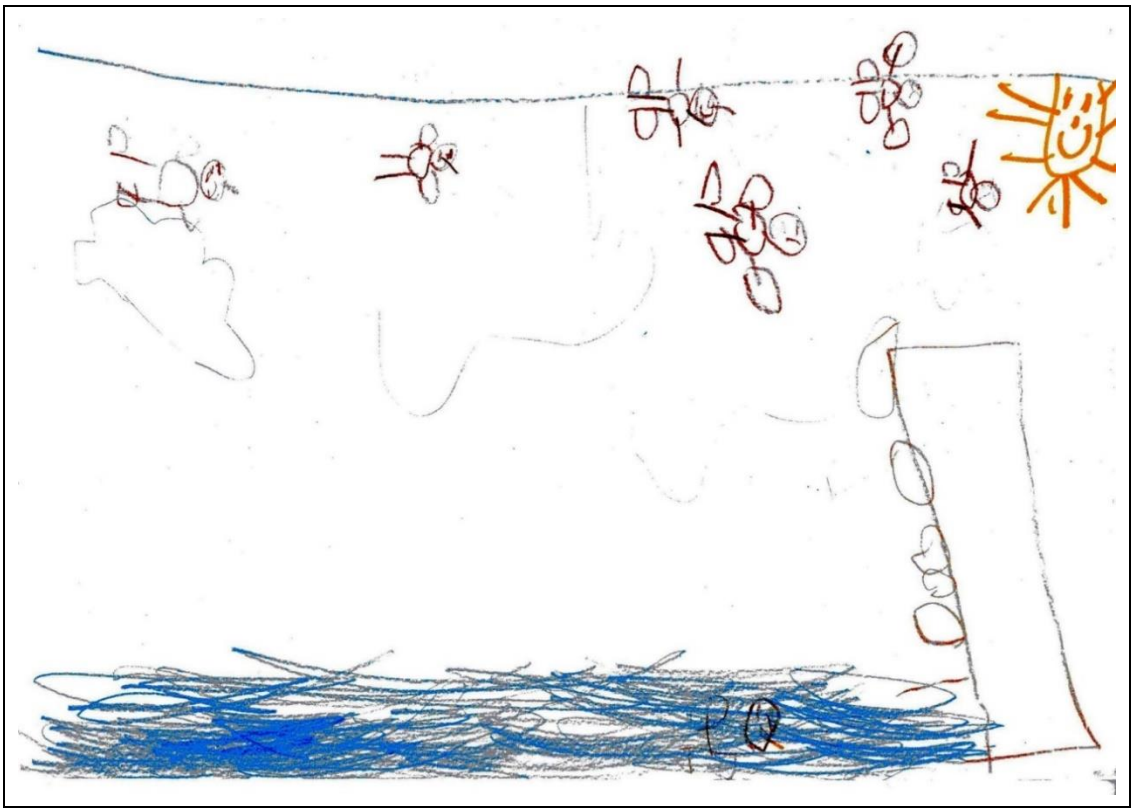


Ana (6; 6)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esta es una persona que va para allá y esta otra va para allá. Y viene un auto, la señora va ahí y se choca. Está rojo, pasan los autos, pasan las mujeres y pasan los otros, y si está verde, para. Una niña va, lo choca y se muere. Lo llevan al doctor con el auto. Este "x" es el coche del doctor. Se murió, no está viva, está muerta. –*Y una persona que está muerta, ¿puede mirar y hablar?* Sí, puede hablar y puede mirar. – *¿Se puede mover una persona que está muerta?* No. – *¿Por qué no?* Porque no, porque la persona que está muerta no puede ver y no puede hablar. La persona que está viva puede ver y puede hablar. – *¿Cómo te das cuenta si una persona está muerta o no?* Porque a veces las personas van acá [señala el auto con la "x"].

Sofía (6; 6)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Las nubes, el cielo, otras nubes, un árbol y un pino. Las nubes son celestes y cuando [una persona] se muere se queda acá. Esta persona tiene cinco [años]. Cuando se vuelve más grande se pone viejito y ahí se muere. – *¿Se puede morir un nene a los cinco años?* No sé. – *¿A vos qué te parece?* Que no. Si se hace viejita se muere. Y también se puede morir cuando le da un ataque de corazón, cuando no le late más el corazón. –*Ah. ¿Eso le puede pasar a una nena de 5 años?* No, a un viejito o a un grande grande. – *¿Nosotros podemos ver a las personas que se murieron y están en el cielo?* No. – *¿Por qué no podemos verlas?* Porque el cielo está re celeste y a veces está blanco y no se pueden ver las personas.
Esta es la persona que se está yendo al cielo [sobre el techo de la casa], pero no me sale hacer acostadas a las personas, me sale hacer paradas. Está muerta, acostada, pero a mí no me sale. En el cielo puede escuchar y respirar. – *¿Y cómo hace para irse al cielo si no tiene alas?* Me parece que la lleva Jesús; me parece que con una luz que tiene y los lleva.

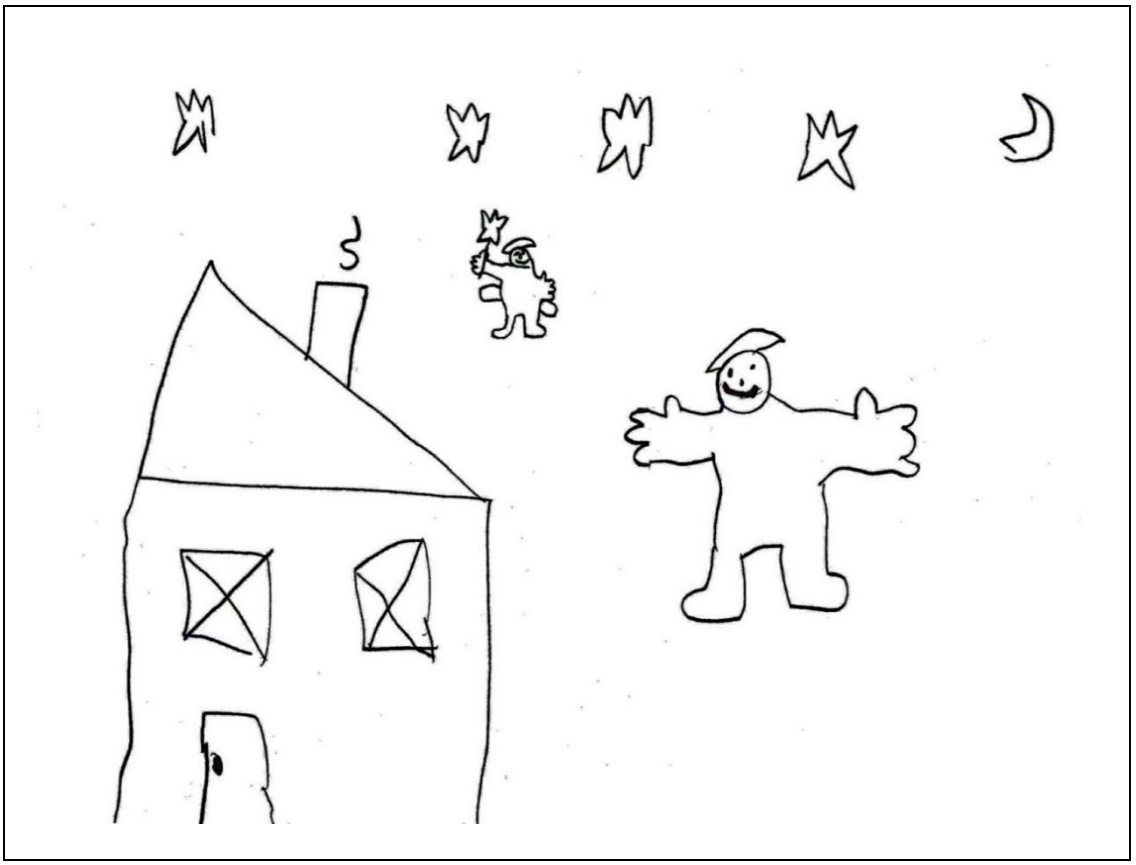


Manuel (6; 0) A
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Es algo de los que se caen en el hielo… la montaña, esto va a ser complicado, es como me va a salir la montaña un poco. Acá hice las nubes, pero no se notan tanto. Acá le hice el sol. Hice un dibujo de cómo se puede morir un animal. Porque en el hielo, en el medio del agua, algunas veces hay montañas, y le cayeron rocas y lo iban a matar al pingüino. Y si le caen rocas encima o lo comen uno de los depredadores. – *¿Una persona puede morir así también?* Sí, no en el polo norte, porque puede congelarse en el agua antes que le caiga una roca. Se queda congelado en tres minutos. Se queda quieta toda su vida flotando en el agua y si le cae algo encima también se va al cielo. – *¿Una persona que se va al cielo se puede mover?* No, solo se puede mover si los ángeles lo cambian de lugar. Acá están las personas que se van al cielo y unos pingüinos que se fueron arriba de las nubes. Los astronautas no se van al cielo porque el espacio está más arriba que el cielo. No pueden ir porque si no tienen que esperar a que se caigan. [Continúa en otra hoja].

Manuel (6; 0) B
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

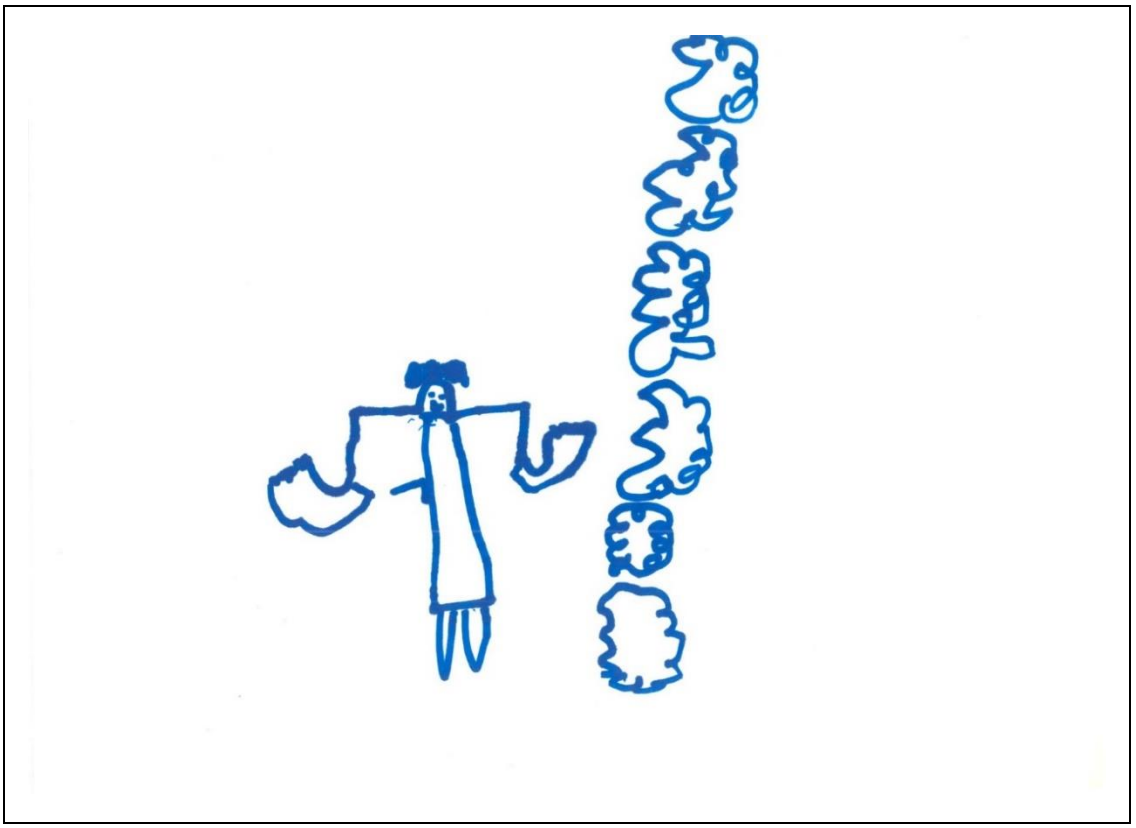
Es un viejo en la silla cuando se murió. Se murió de viejita, en su casa. Está en sillas de ruedas cuando murió. – *¿Y cómo podemos saber si se murió?* Si alguien nos cuenta. – *¿Y si no hay nadie que nos cuente?* No podemos saber. Y acá en el cielo está el viejo que se murió. En la casa está vivo, en el cielo está muerto. – *¿Cómo hizo para llegar hasta acá, hasta el cielo?* Se fue y se lo llevaron los ángeles. – *¿Podemos ver cuando los angelitos se la llevan para el cielo?* No, porque fue muy rápido.



Fernando (6; 1)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Es una persona que está muerta tratando de irse al cielo, donde están las estrellas. Los angelitos andan de noche, de día no. Las personas se mueren de día y de noche y si se mueren de noche van enseguida y no tienen que esperar que se haga de noche. Si mueren de día tienen que ir rápido de vuelta al cielo, porque hay mucha luz por el sol. – *¿Los angelitos bajan a buscar a la persona que se murió?* No, va flotando sola la persona. A la noche van a ver cómo va todo.
Este más chiquito es que ya se hizo angelito en el cielo. –*La persona que dibujaste está con una sonrisa, ¿está contenta?* Si está muerta no se puede sonreír, ni hablar, ni escuchar. Yo lo hice así porque así es como hago a las personas. –*Vos me dijiste que las personas, cuando se mueren, vuelven a vivir en el cielo...* Sí, porque en el cielo es cuando siguen viviendo y cuando se están yendo al cielo están muertas. Cuando ya llegaron hasta el cielo, ahí ya vivieron. – *¿Cómo hacen para vivir de nuevo?* Porque en el cielo hay mucho aire, el aire es para que vivamos. – *¿La persona que está en el cielo se puede volver a morir en el cielo?* Si le pasa algo se muere, pero con la varita puede hacer que vuelva a vivir. – *¿Cómo nos damos cuenta de que una persona se murió?* Alguien te cuenta. Y si no te cuenta, le podemos ver la suela de la zapatilla, y lo reconocemos [desde abajo, cuando se va para el cielo]. Algunas personas se pueden confundir si tienen las mismas zapatillas. Si una persona muere en su cama desaparece de la cama, porque puede salir por las ventanas. Y si está todo cerrado puede salir por el techo

rompiéndolo, aunque le va a costar un poco, porque va a tener que dar varios golpes y se va a morir cada vez más.
En el cielo también hay animales, cuando los animales ya se mueren. – *¿Hay cosas que no se mueran?* Sí, los televisores, las computadoras, el agua para el mate, porque son máquinas. Esas cosas no pueden morirse porque son muy pesadas.

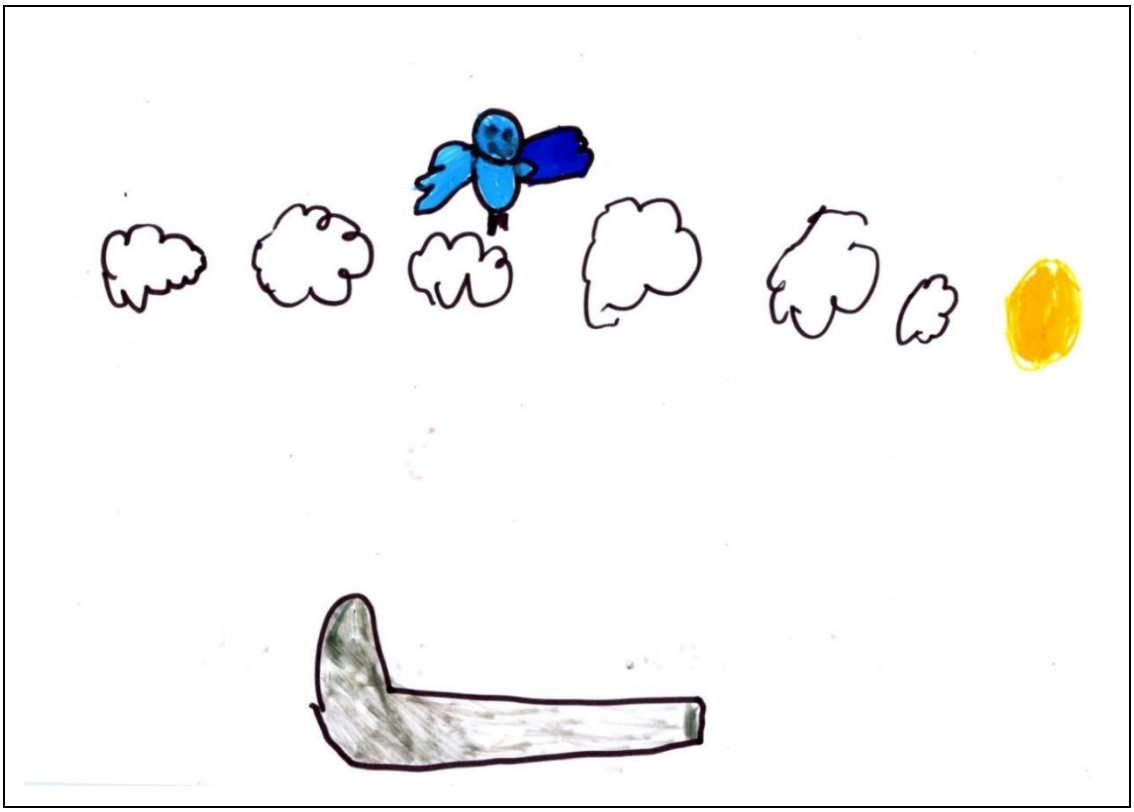


Fabricio (6; 2)
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Es un ángel que vuela. Estas son las alas. Está en el cielo, le hago unas nubes. Está en el cielo porque se murió. – *¿Y esa persona no puede volver a la tierra?* No. *¿Cuánto tiempo se queda ahí en el cielo?* 10 años. – *¿Y después a dónde se va?* Después desaparece y ya no está en ningún lado. Desaparece porque estuvo tantos días en el cielo que vienen de otro país y no pueden entrar todos en el cielo.

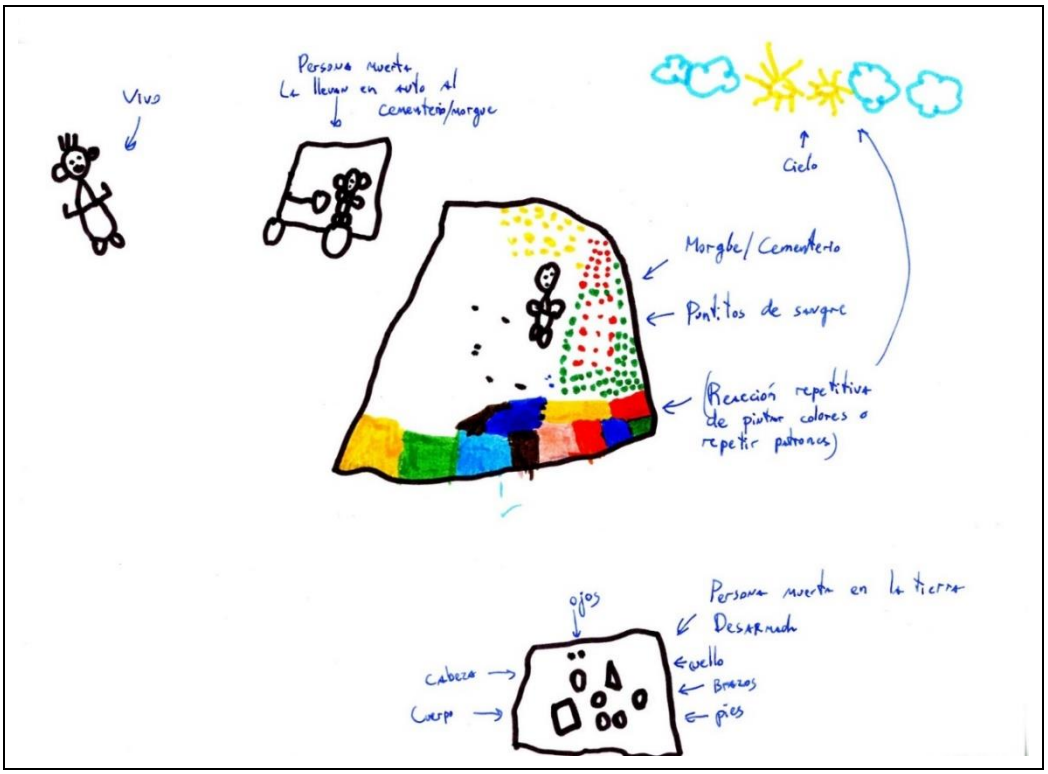
Diego (6; 3)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Es una persona que se murió y se está yendo al cielo. Está triste, porque se va. – *¿Puede volver?* No, nunca. – *¿Por qué se fue?* Porque está muerta. Se murió porque lo atropelló un auto. Cuando se va al cielo el corazón no le late más. Era grande, tenía veinte años.



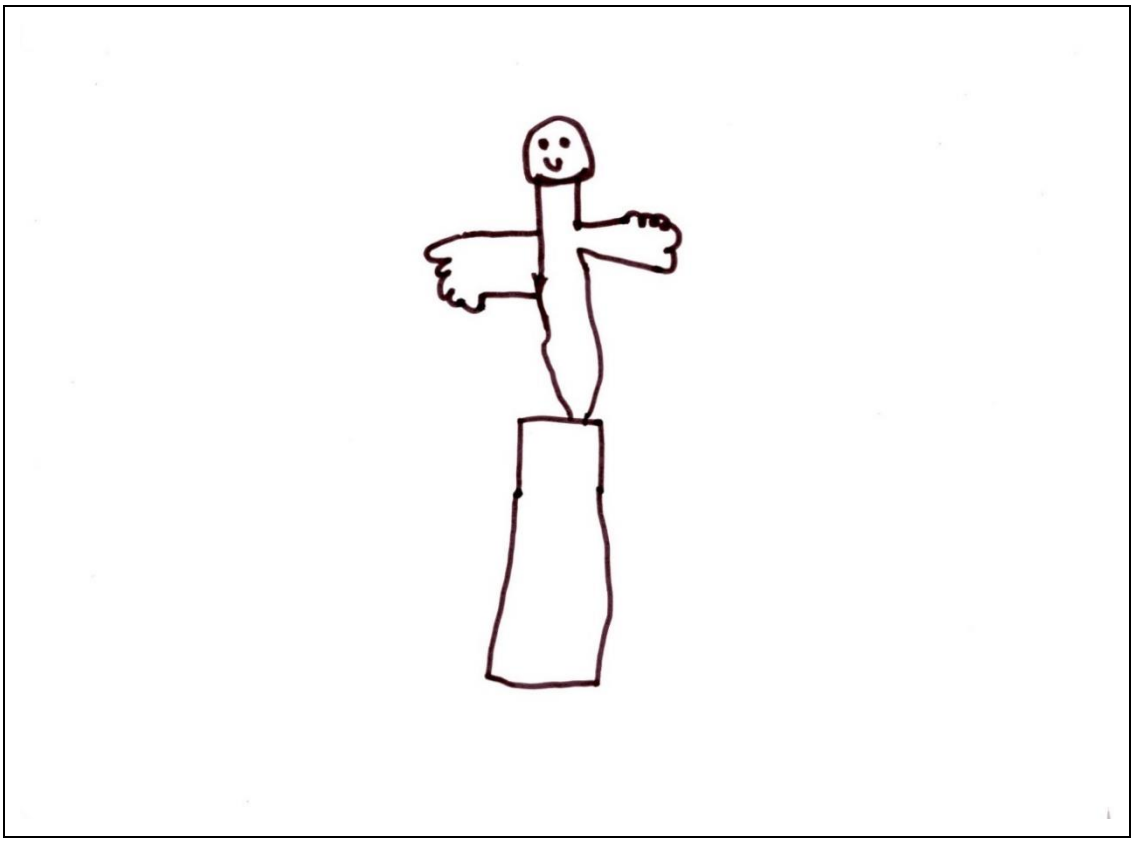
Miguel (6; 4)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Es una tumba. Acá esta la tierra, sería que acá está y acá dice el nombre "Miguel", acá pongo el nombre, y estoy muerto, acá sería. Y acá en el cielo estoy yo, pero de angelito, con las alas, está volando. En realidad, es como invisible o transparente, así que no tiene piel naranja, tiene piel celeste, porque lo transparente es como celeste. – *Y antes de estar en el cielo, ¿dónde estaba?*
Acá, abajo, donde estamos nosotros, acá vivo. – *¿El angelito está vivo?* Está vivo, pero arriba, es como un portal hacia otra dimensión. – *¿Se puede volver a morir?* No, vive para siempre ahí. – *¿Qué hacen los angelitos en el cielo?* Vuelan por ahí, yo si estaría muerto ahora andaría re feliz volando por ahí.



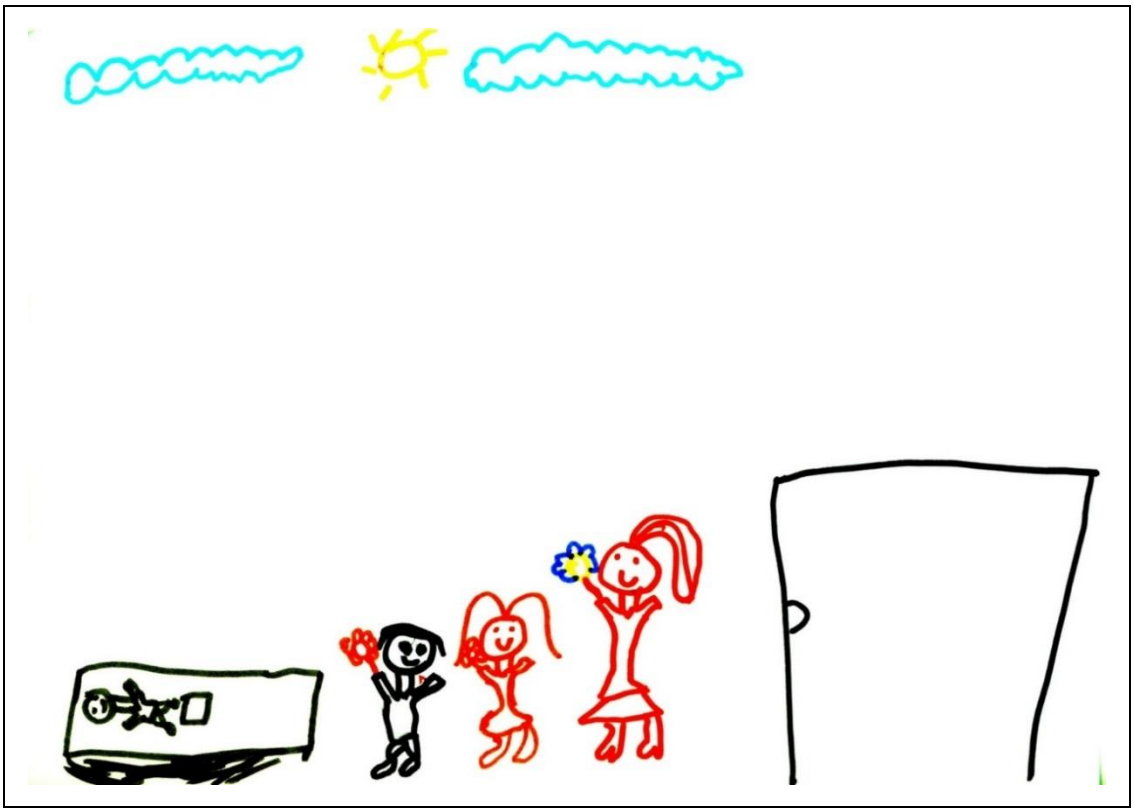
Virginia (7; 1)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

La persona viva y el auto que lleva a la persona muerta a la morgue, porque la pisó un auto.
Está el cajoncito… y la muerte se ve así, así y así y tiene todos puntitos así de sangre y el esqueleto. Acá van todos los esqueletos. Esto es la morgue… donde guardan los zapatos de los señores de la morgue. Donde se mueren, pasan ahí que los lleva, Dios los lleva al cielo. Acá en la morgue está armado con la piel el esqueleto. Después de la morgue se va a la tierra. En la tierra está todo desarmado, esa es la cabeza, el cuerpo, las patas y las orejas, la mitad del cuerpo y los ojos. En la morgue está armado y en la tierra desarmado. En la tierra lo hicieron rompecabezas. – *Y en la morgue por qué está armado, ¿quién lo armó?* Cuando Dios no tiene juguetes…
– *¿Si le hablamos puede escucharnos esta persona muerta?* Sí, pero si la sacamos del cajón. – *¿Las personas que están muertas comen?* No. – *¿Toman agua?* Sí… si le abrimos el cajón y abrimos la boca, sí. – *¿Y la persona que está en la tierra toda desarmada puede escuchar?* No, porque está en la tierra y no escucha. – *¿Y si le sacamos la tierra?* Sí. – *¿Si la armamos y le ponemos todo en su lugar, puede irse caminando con nosotros?* Sí. – *¿Cuándo te morís a dónde te vas, al cementerio a la morgue o al cielo?* A las tres cosas. Primero al cielo, después al cementerio y después a la tierra. En el cielo hago el otro sol porque en uno están los reyes y en otro Papá Noel.



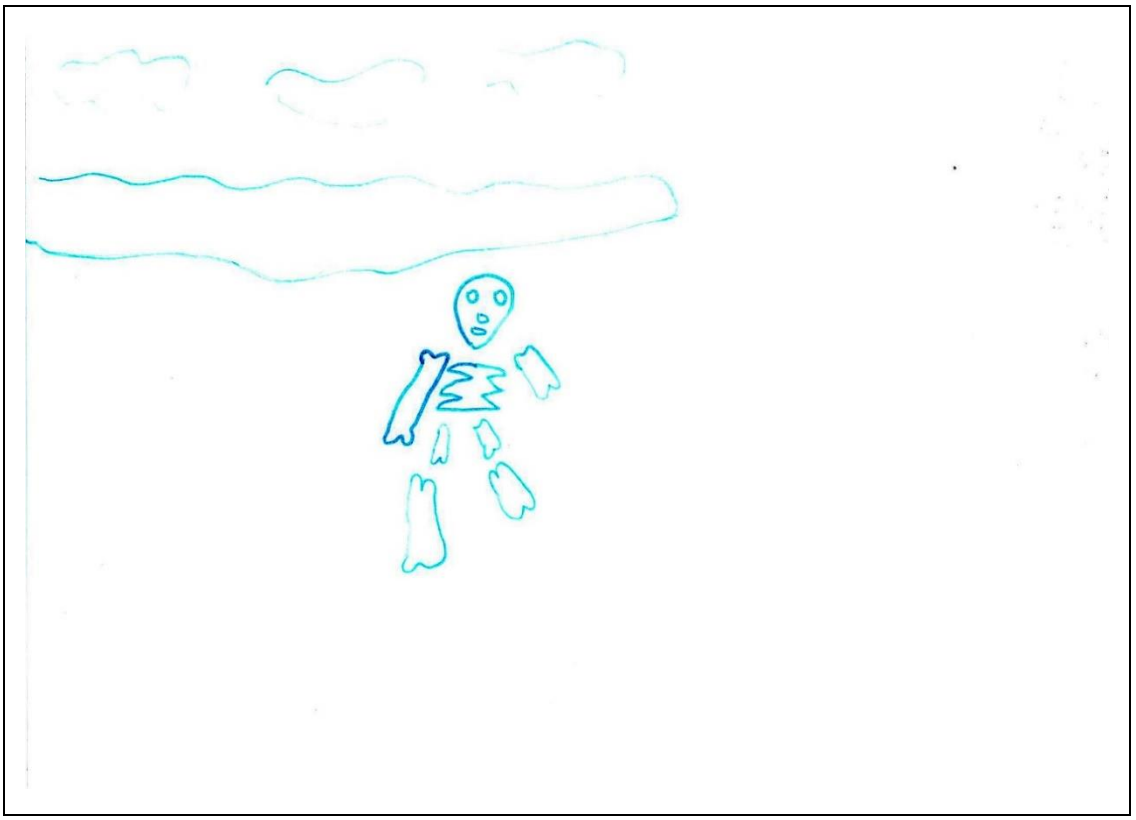
Alicia (7; 8)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Acá está la tumba y acá va saliendo el alma. Es una persona que se murió porque tenía una enfermedad o le habían pegado un tiro. –*Y en la tumba ¿queda algo cuando el alma sale?* Los huesos. – *¿Y después sale el alma? ¿Y el alma que hace?* Se va al cielo, y se queda ahí. – *¿Se puede ver?* No, porque es medio, es medio como un fantasma que está saliendo al cielo. – *¿El alma se puede volver a morir en el cielo?* No, porque cuando está en el cielo ya está muerta.



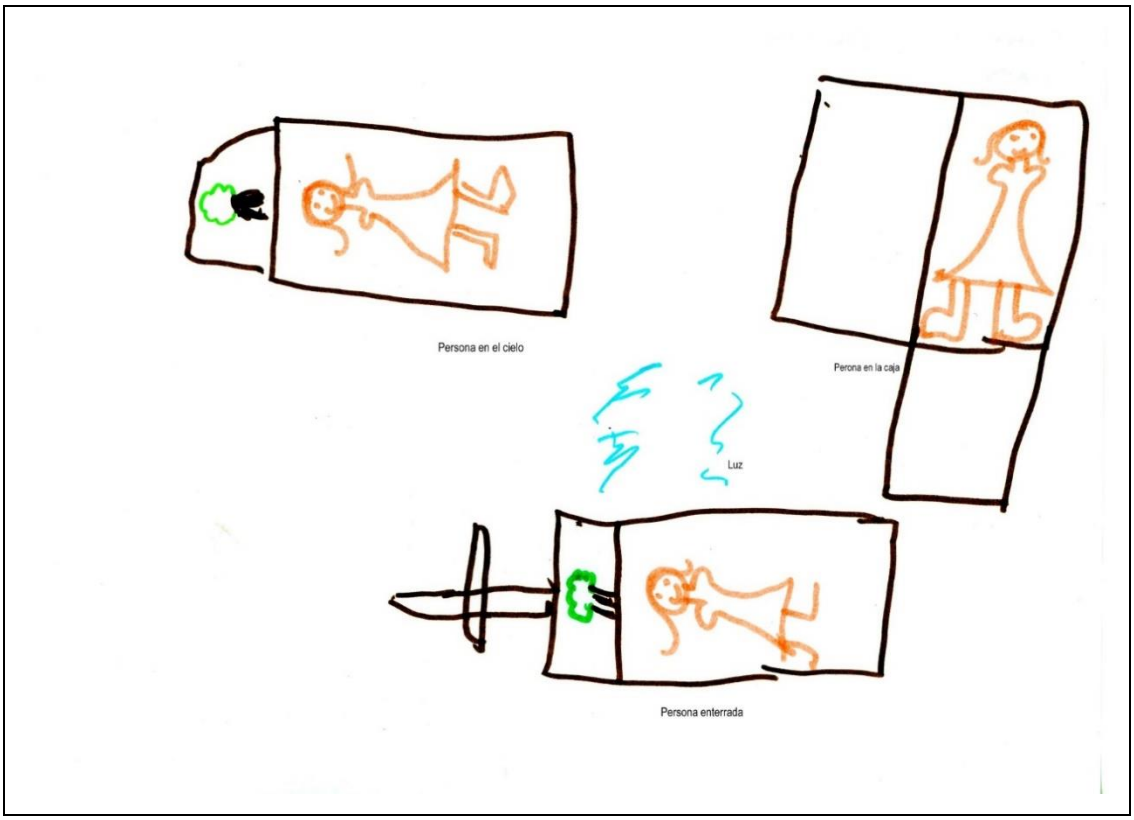
Sonia (7; 5)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Su madre y sus hermanas fueron a enterrar a su hijo. Él tenía tres años y lo mataron con un arma y él ya no podía porque ya perdió mucho tiempo. – *¿Puede volver a vivir?* No, porque ya lo enterraron. Y se lo lleva a la nube y ahí está diosito. Eso celeste medio blanco se lo lleva Dios. – *Y acá en el cajón ¿qué queda?* El chico. No puede volver a vivir porque ya le llevaron al cielo. – *¿Qué es lo que le llevaron al cielo?* El corazón, que es medio blanco. – *¿Qué otra cosa tenemos adentro?* Tenemos sangre, tripas, huesos, y eso se lo lleva diosito. – *¿Todo eso se lo lleva Dios?* Sí. – *¿Y acá qué queda?* El chico.



Cristina (7; 9)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

El esqueleto de alguien que se murió. No puede volver a vivir, porque si una persona se muere es como que ya no puede respirar, el corazón ya no puede latir, y se muere. – *Si la entierran, ¿queda igual que como se murió para siempre?* No, porque el cuerpo desaparece porque la piel se va secando, desaparece y quedan los huesos solos, porque los huesos no pueden desaparecer. No, hasta que alguien los rompa o algo así, no sé. – *¿Y el alma?* Desapareció con el cuerpo, me parece. – *¿Qué pasa cuando desaparece? ¿ en ningún lado?* En el cielo. – *¿Cómo hace para ir el alma desde ahí hasta el cielo?* No sé, todavía no lo aprendí, pero creo que se va flotando hasta el cielo. Todos los muertos tienen un espíritu que se va al cielo. –*¿Cómo será el cielo? ¿Qué habrá?* Yo me imagino que están todos parados arriba de las nubes, se ve todo celeste… En el cielo el espíritu puede estar así, como muerto, tirado, como si estuviera durmiendo; o puede hacer cualquier cosa como si estuviera vivo.– *¿Cuánto tiempo estará en las nubes?* Infinito. – *¿No se muere?* No… Sí, en el cielo, el espíritu se puede morir y después ya esa persona no existe más, más, más.

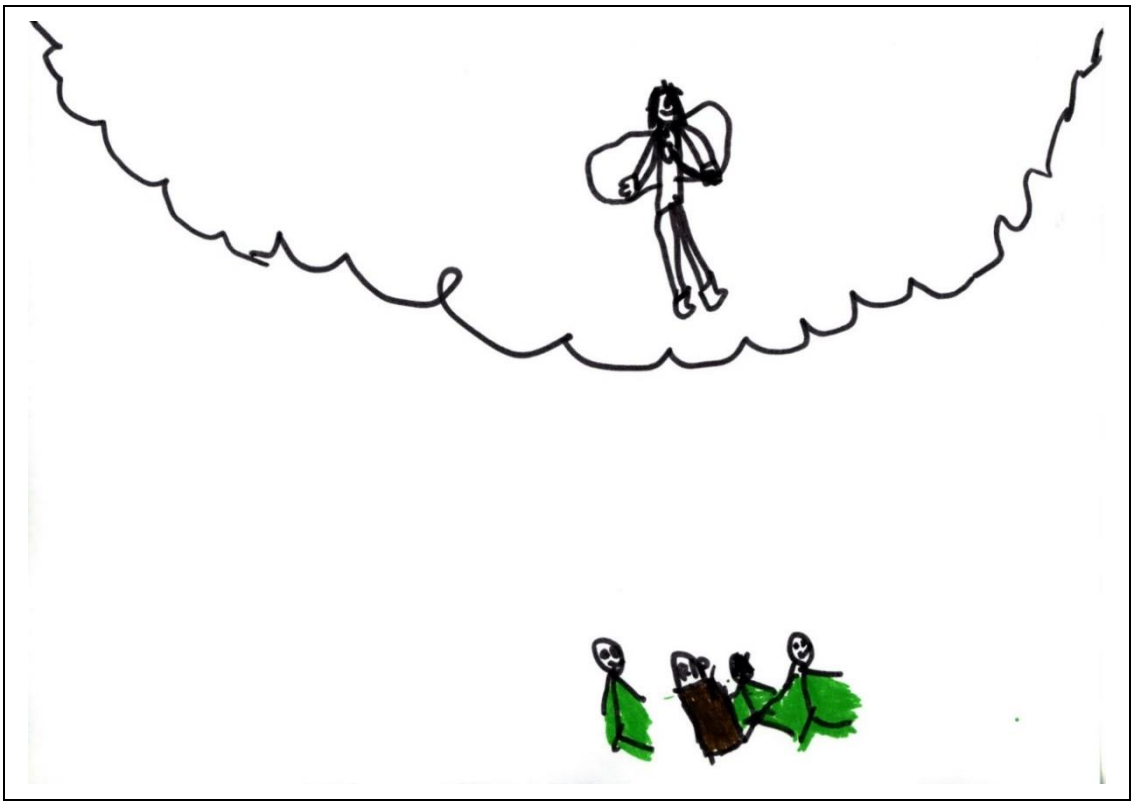


Martina (7; 11)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Cuando lo enterraron ahí adentro y acá están las flores. Una persona que está enterrada y la tierra marrón. Está muerta. – *¿Y si nosotros la tocamos, se da cuenta que la estamos tocando?* No. – *Y si le hablamos ¿nos escucha?* No. – *¿Y si le mostramos algo, lo puede mirar?* Tampoco. – *Esta persona que está acá ¿se va a ir al cielo o se va a quedar ahí para siempre?* Se puede ir al cielo… el Dios la lleva al cielo. – *¿Se puede morir de nuevo?* Ya no se puede morir si está muerto, no se puede golpear, no se puede mover si está muerto, porque ya lo mataron y no se puede mover.
Esto celeste es la luz que hace… ahí, se pone celeste ahí y le lleva a la caja y a la persona. – *¿Esta luz se lleva la caja?* Sí. – *¿Esa luz de dónde sale?* De arriba. – *¿Y quién la hace?* El Dios. Sí, ahí se fue y ahí Dios y lo puso en la caja. – *¿Esto es en el cielo?* Sí ahí está. El Dios está aquí y la pone ahí a la persona.

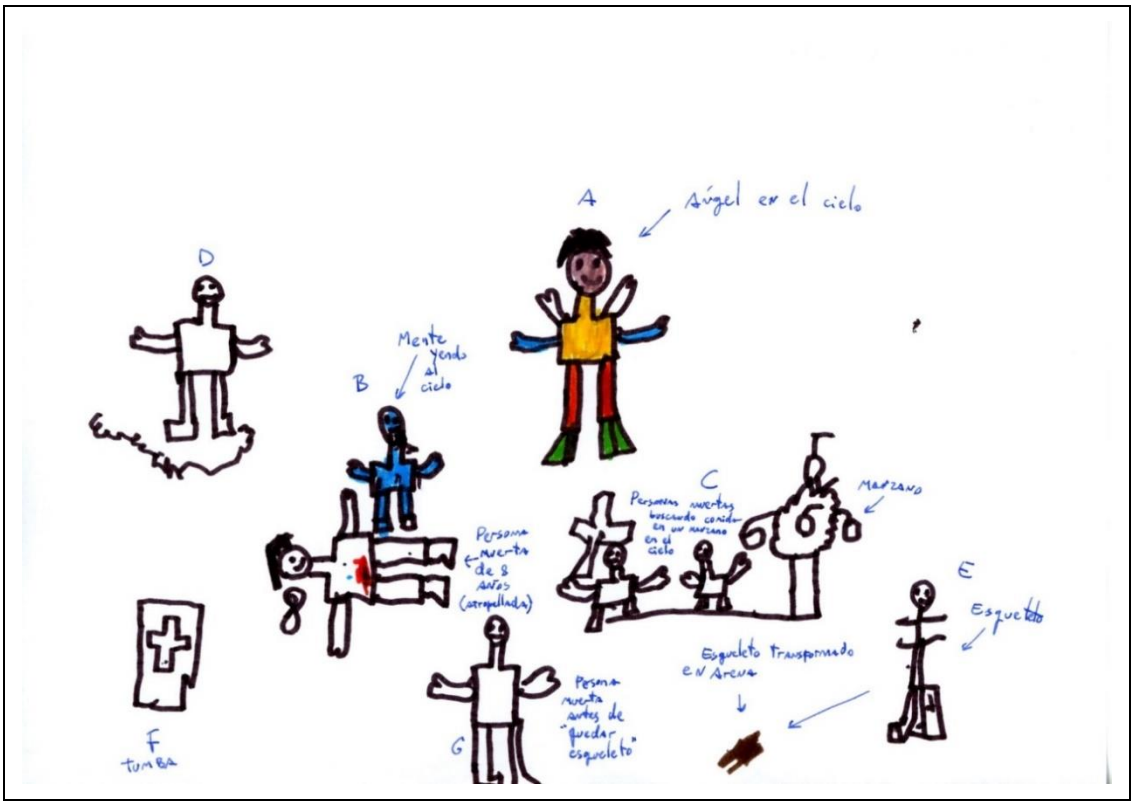
Máximo (7; 3)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Un angelito, con las alas, está volando en el cielo. Está en el cielo porque era muy viejito y ahora está en el cielo y se convirtió en angelito. – *¿Y cuando estaba en la tierra tenía alas?* No, porque era una persona normal como yo y vos que no tenemos alas. Cuando son angelitos tienen alitas. – *¿En el cielo el angelito se puede volver a morir?* No porque ya estaba muerto. – *Si nosotros vamos al cielo con un avión ¿lo podemos ver?* No, no lo podemos ver porque está muy arriba y son muy chiquitos. No lo podemos ver, nunca se puede ver un angelito.
Las personas no pueden vivir para siempre. Cuando son angelitos viven para siempre porque viven desde los ciento uno hasta los infinitos.



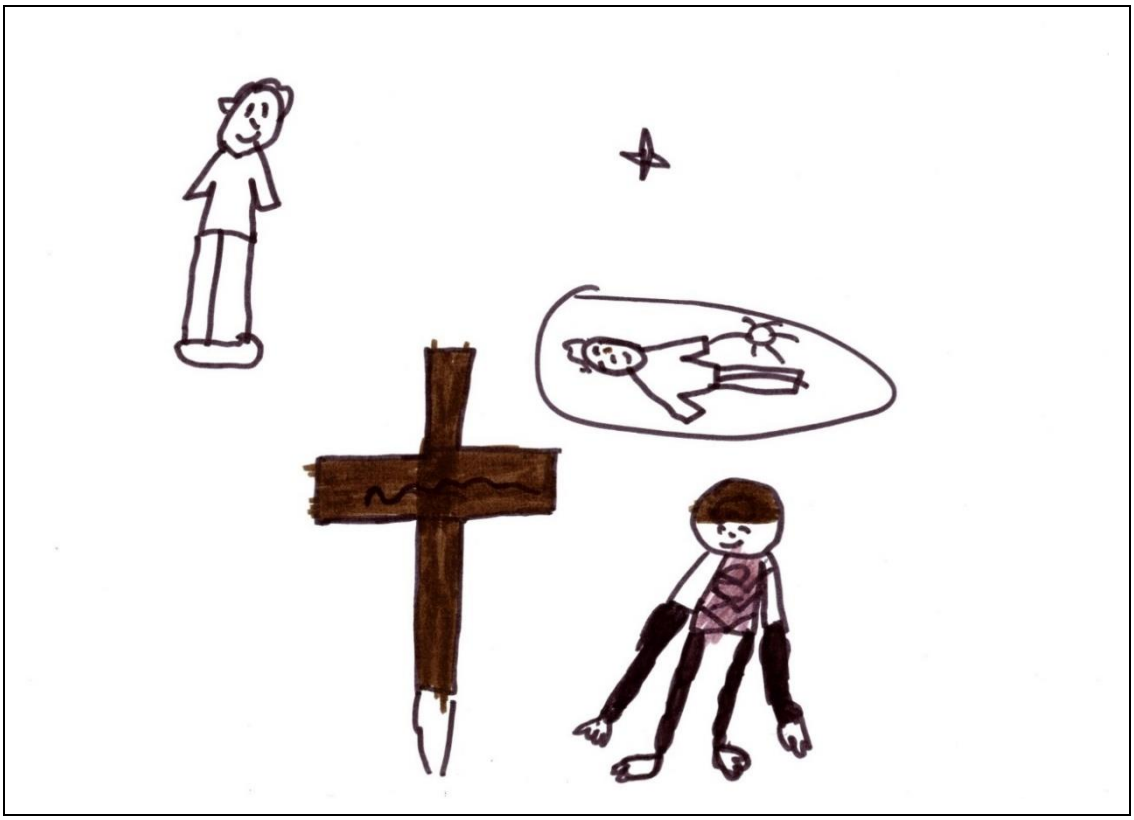
Leandro (7; 5)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Acá están los tipos [de verde] que están tocando al muerto y el muerto tiene la mano así porque le están pegando. Al muerto lo sacaron de la tumba. Está muerto, pero está vivo en el cielo, en la nube, y siente lo que le están pegando. El espíritu puede bajar, pero no puede entrar otra vez a él, porque ya está muerto. Porque podés ir a la Tierra, pero Dios no te deja entrar ahí porque si vos quieres entrar, por lo menos Dios te lee los pensamientos qué vas a hacer. Y vos pensás que vas a ir de nuevo ahí y Dios te cierra la puerta para que no vayas para... para que no vuelva a vivir, porque no se puede volver a vivir de nuevo. Si la persona es mala el espíritu se va al infierno, y cuando está abajo de la tierra por lo menos el espíritu se va al infierno y el infierno lo mata y ahí no existe más es espíritu. No existe más, se hace como polvo, no existe más.
– *¿Cómo sabemos que existen los espíritus?* Porque hay un cosito que dice "Dios, hijo del Espíritu Santo".



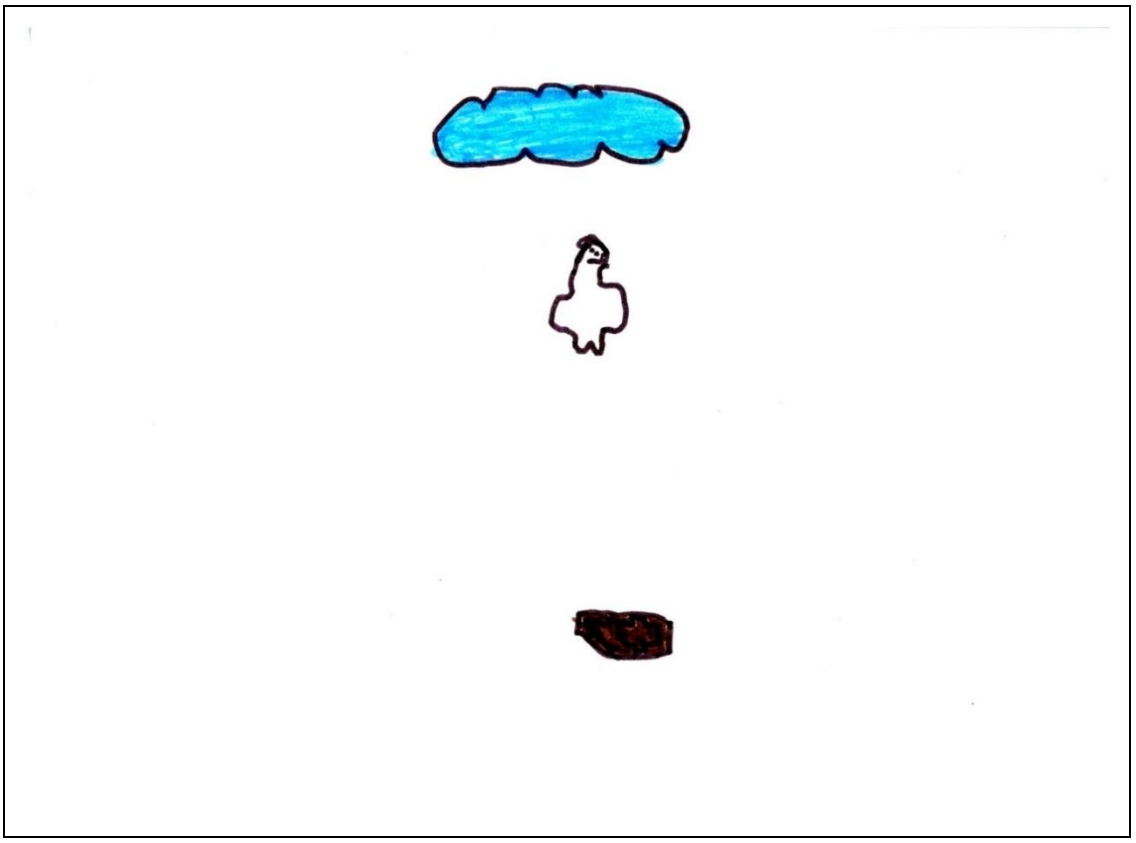
Federico (7; 11)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Es un ángel. Está muerto, la atropelló un auto. Son que los que van al cielo vivo, sus almas están en el cielo, vivas... – *¿Puede moverse?* Eh… no, sólo volar, así. No ves que están acá así… estas dos que están muertas y después van al cielo flotando.
No pueden mirar, sólo en el cielo. Acá hay una luz y los lleva arriba, al cielo. Pueden irse al cielo, con una luz, y fácilmente ahí se van al cielo. Las que están cerradas así pueden traspasar el coso...
Abajo se queda el esqueleto. – *¿Al cielo qué se va?* Los ángeles… los muertos al cielo. La mente en el cielo come. A veces si se les termina en el cielo toda la comida y ya no quedan verduras y después compran semillas para plantar.
Esta [azul] es su mente que es igual a esta y se va al cielo. Se van al cielo las mentes. La mente está viva en el cielo. Sólo que flota, y acá está en el cuerpo. – *¿Y si a la mente la atropella un auto?* Se va a otra nube.
Acá hay otra persona... ah no, es Dios. Ah no, digamos, este es el chico y este es Dios. Están ahí buscando comida.
Este es su esqueleto, de cuando... siguen... están vivos, y después se vuelven arena.
Los que están en las tumbas como estas ahí si se quedan… haciéndose esqueleto, y después arena.



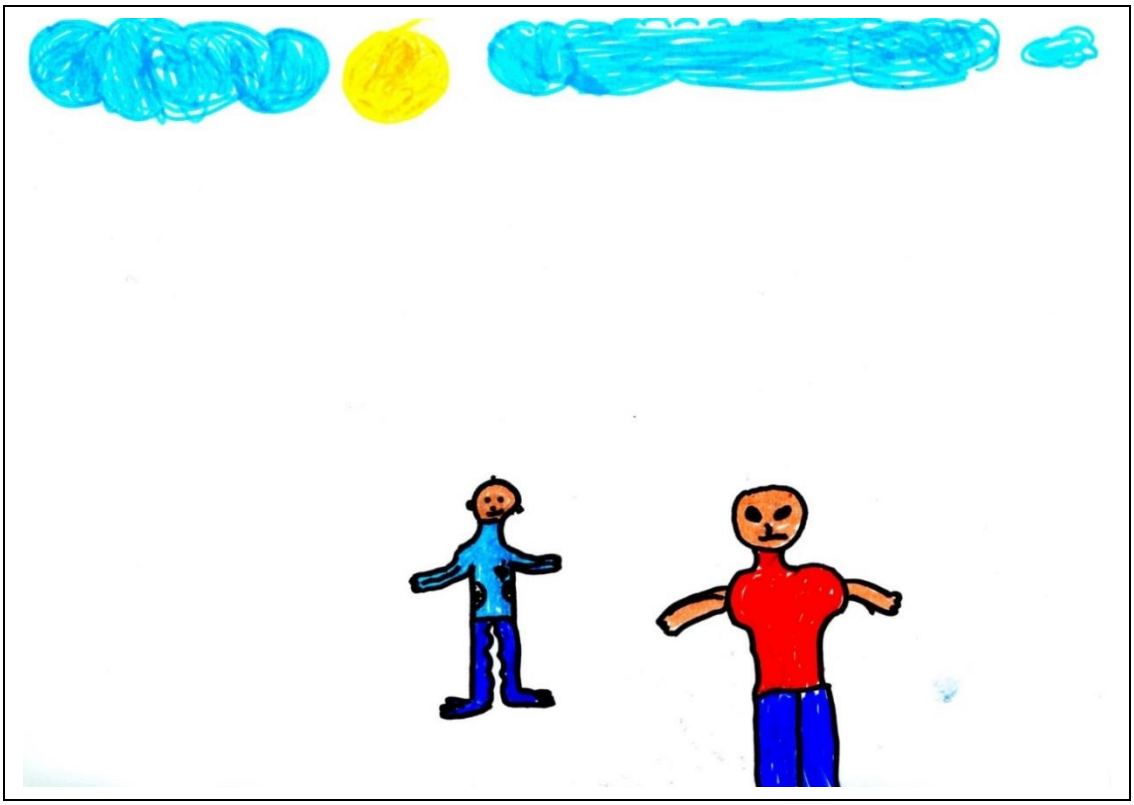
Ignacio (7; 11)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Un perro y un gato [figuras antropomórficas]. Dibujé esto porque los extraño. En el dibujo están vivos. Si estuvieran muertos estarían acostados. Acá hago al perrito acostado muerto [dentro de la línea curva]. – *Este perrito que está muerto, ¿puede escuchar?* Si tiene orejas, sí. – *¿Puede mirar?* Sí. – *Y una persona muerta ¿puede mirar?* Sí.



José (7; 11)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Una persona cuando se va al cielo. Está muerta. – *¿Cómo sabemos que está muerta? ¿Cómo nos damos cuenta?* Cuando lo llevan al hospital, te dicen.
– *¿Se puede volver a morir?* No, porque ya está muerto y no se puede volver a morir. Son como las nubes, viste que se pega un tiro y traspasa en las nubes. – *¿Por qué?* Así es el espíritu. – *Me dijiste que la persona que se moría la metían en un cajón. Si el espíritu se fue al cielo y nosotros abrimos el cajón, ¿qué encontramos?* Los huesos. – *¿Y la piel?* Como que se fue con la persona, pero a otro lado, como que se va haciendo tierra.

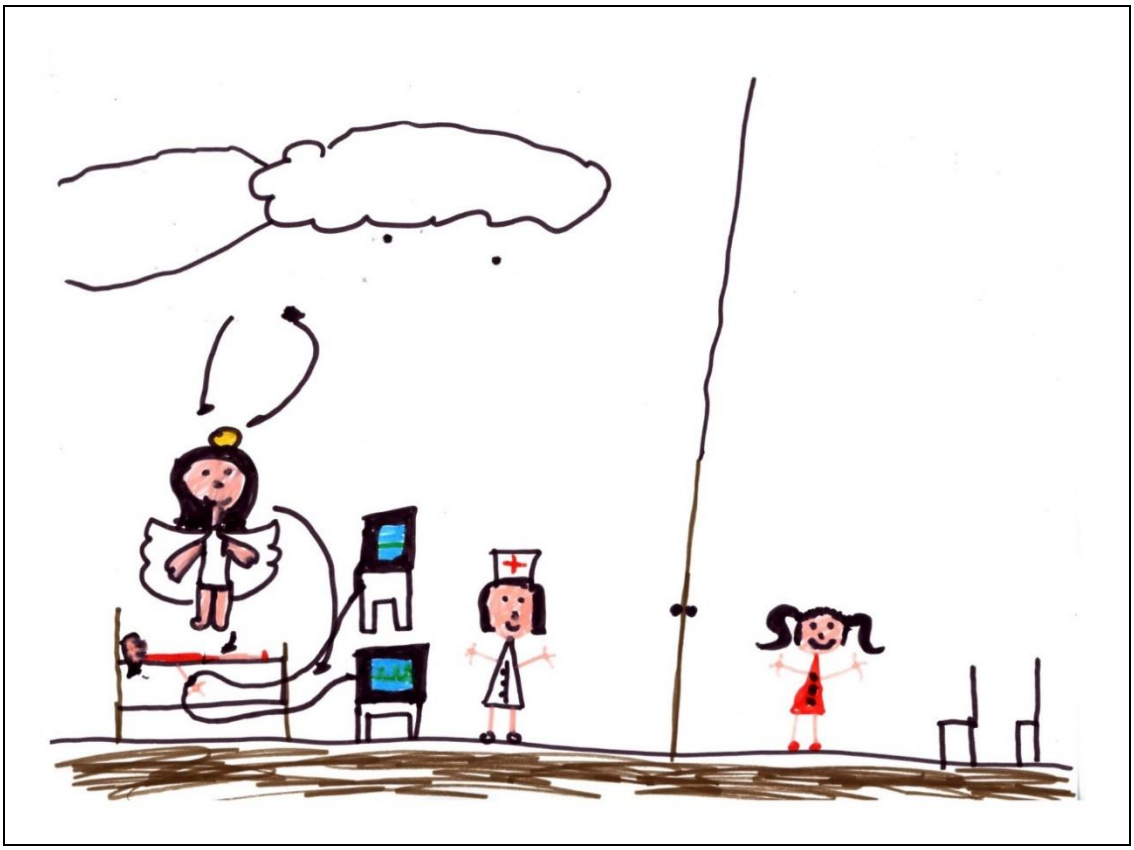


Sara (8; 2)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Un esqueleto vivo. De los que se cuelgan en la pared, como los del museo que tienen todos los huesos. – *¿Pero es una persona viva esta? ¿Cómo está?* Muerta. Está tirada. – *¿Cómo sabemos que está muerta? ¿Cómo nos damos cuenta?* Porque… yo siempre les hago así los ojos a los que están muertos y a los otros les hago de otra forma.
Se murió por una enfermedad. O porque la pisó un auto.
Después el espíritu se va al cielo. – *¿En el cielo qué hace?* Dios cuida al espíritu y el espíritu cuida a Dios. De la misma forma se van queriendo ellos dos.

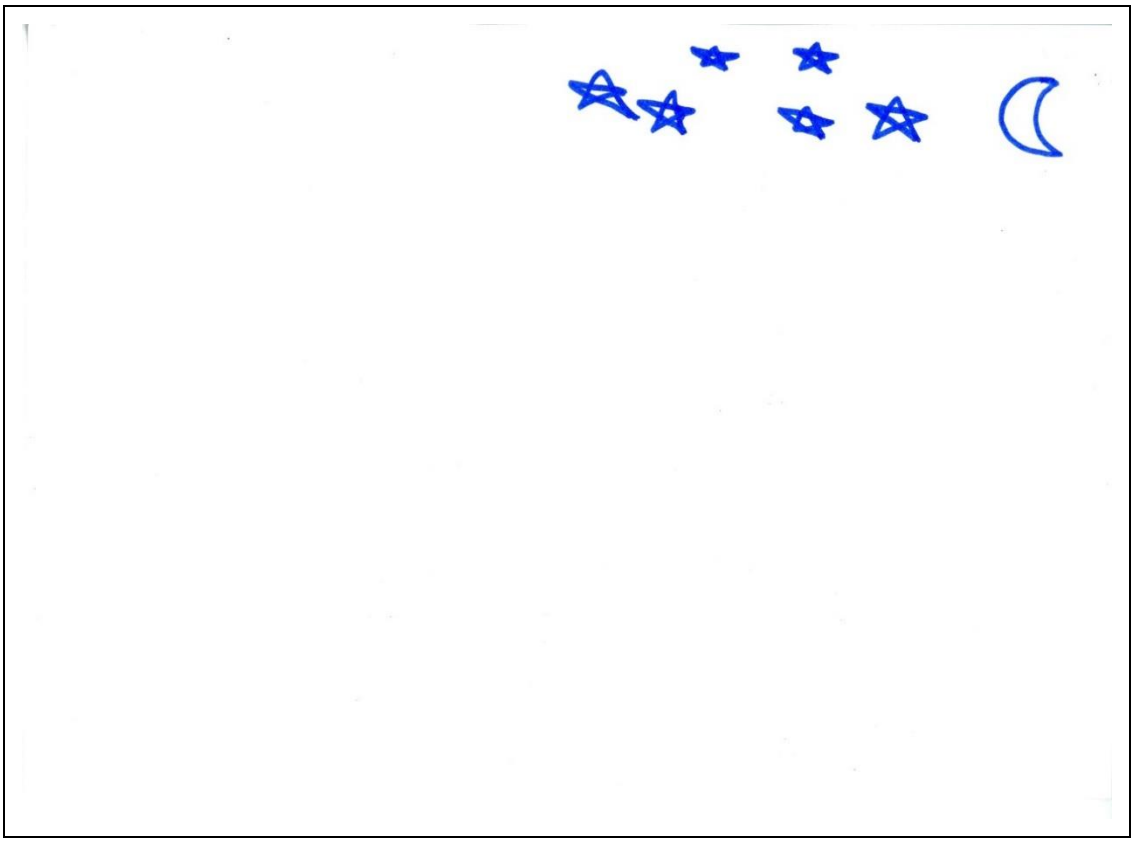
Natalia (8; 3)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Me salió esto, un perro. Está caminando. Hay nubes, flores, un árbol.
Esta persona está muerta en el cielo. – *¿Puede volver a bajar acá y volver a vivir?*
No. – *¿Por qué no?* Porque ya está en el cielo y ya se murió.



Julieta (8; 9)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esta es una pacienta que todavía no sabe si está viva o muerta. Esta es la paciente, y este es su brazalete y acá lo lleva por un cable y acá está el televisor que pone si está la vida o si no está la vida, y si está en la línea es porque no la tiene la vida. Y, acá está el doctor que está feliz que se recuperó y acá está esperando la amiga para que salga y jueguen. Y acá están los otros pacientes que están esperando acá [señalando las sillas], puede ser que acá está el papá y se fue a comprar las compras y acá había una silla más y ahí están más pacientes.
– *¿Qué pasa con la persona si se queda sin vida?* La entierran en un cementerio, y ya no puede vivir. Y el fantasma se va al cielo o se va al inframundo. El fantasma, para mí, que es como así, más o menos. – *¿El fantasma se acuerda, tiene los mismos recuerdos que la persona tenía?* Sí, porque el espíritu de la persona es ella, es ella. – *¿Es ella misma?* Si, y si es ella, recuerda todo. – *¿Puede ver también el fantasma?* Sí, puede ver. – *¿Cómo hace para ver?* Tienen ojos los espíritus. Es como nosotros, pero más transparentes. – *¿Comen?* No, no comen.

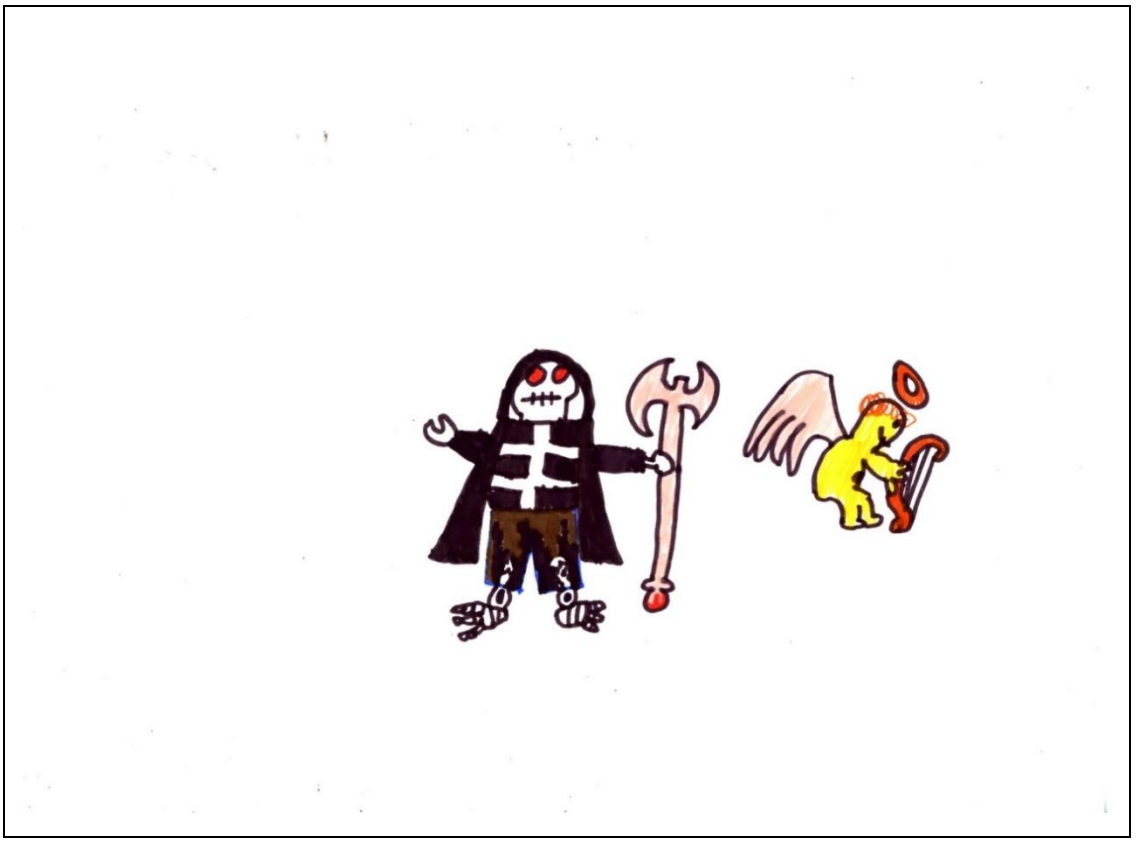


Marta (8; 9)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Unas estrellas y una luna. A la noche están las estrellas y entonces me parece que son ellos. – *¿Quiénes?* Los que se mueren. – *¿Qué pasa con los recuerdos, pensamientos, ideas, cuando una persona se muere?* Vuelve a vivir.

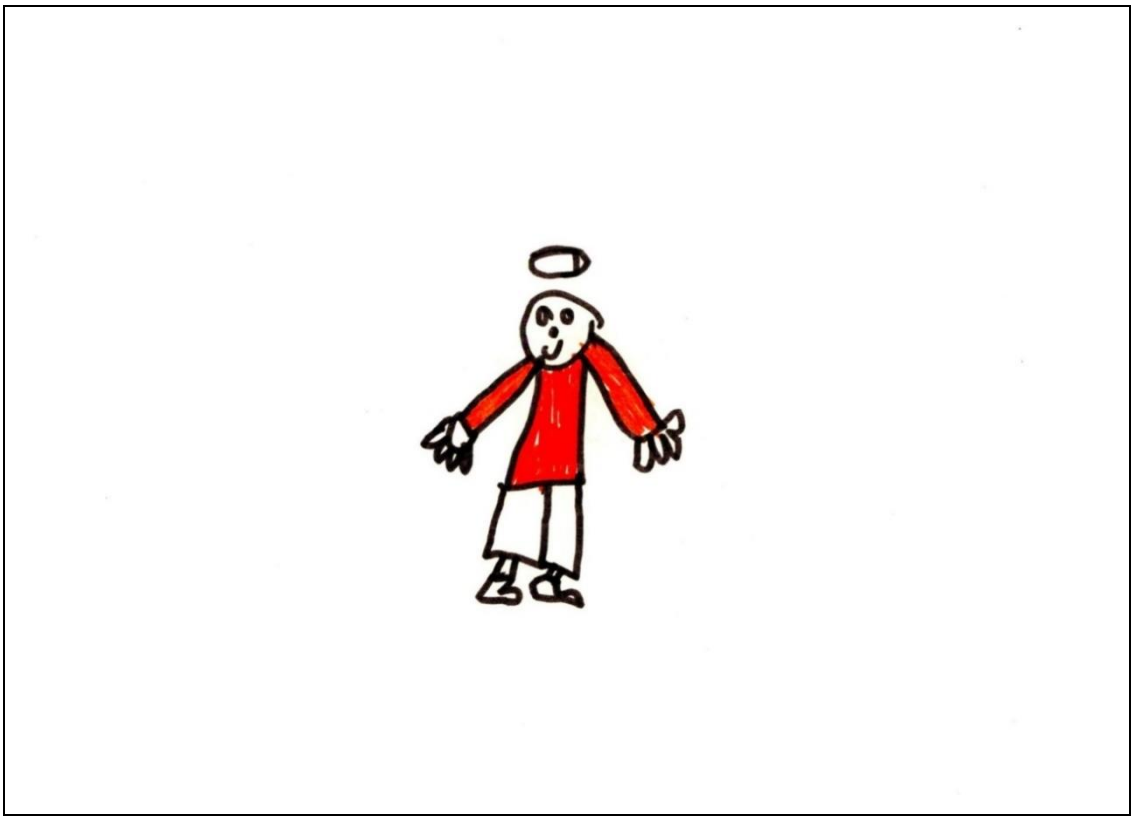
Micaela (8; 9)
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Acá está un cementerio. Esta es la tierra. Cuando una persona la entierran acá ponen una cruz y la entierran justo al lado. Lo de arriba son las nubes, porque las personas muertas van caminando para acá, para las nubes. Algunas flotan. – *¿Cómo hace la persona para irse para las nubes si está enterrada?* El fantasma sale de por acá abajo y aparece acá arriba. Sale del cuerpo de la persona y, como es invisible y no se puede tocar, sale fácilmente. Antes no se sale, cuando está vivo, porque si no el cuerpo ya no funciona y se muere.
Vos podés diferenciar una persona que está durmiendo de una que está muerta, porque la que está durmiendo respira. Una persona que está viva respira, escucha, come, toma, corre, baila. Una persona muerta no puede hacer ninguna de esas cosas.



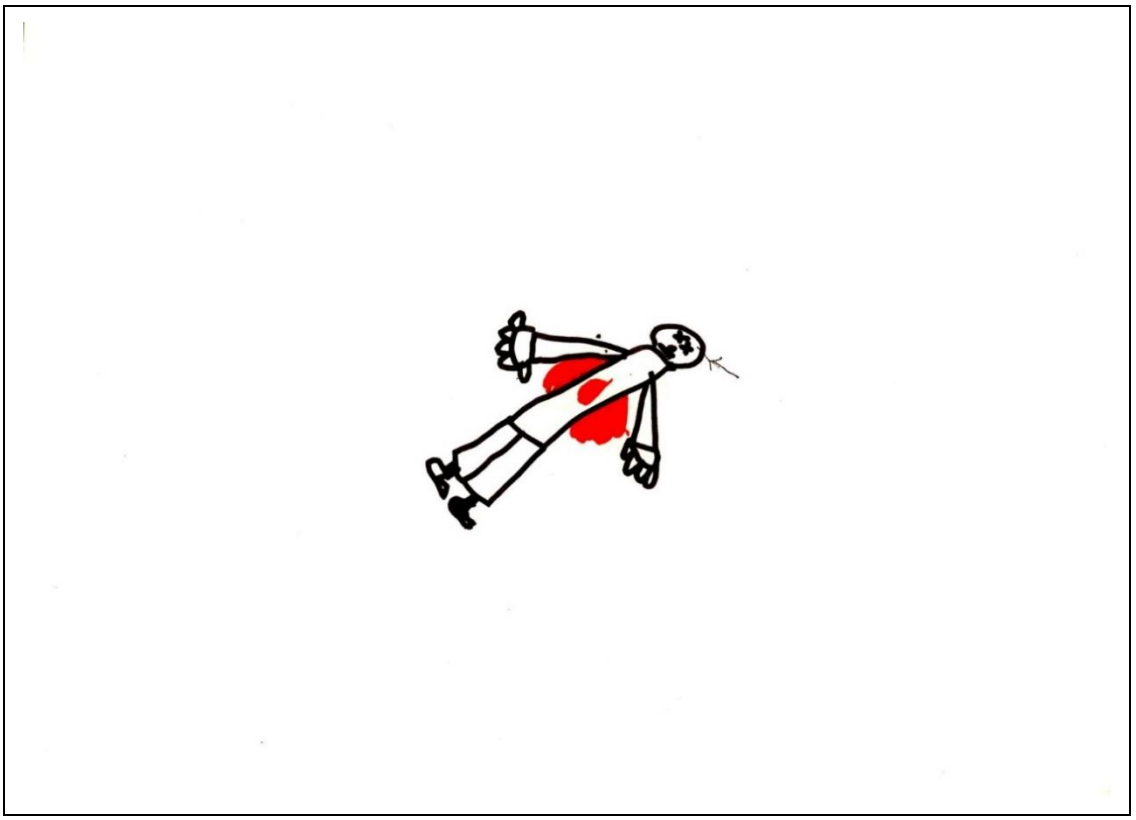
Juan (8; 2)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Esta es la capucha… este es el esqueleto, ese de ahí. Para mi tendría un hacha. Estos son los ojos, acá tiene la boca cerrada, como que le cocieron… Acá tiene el esqueleto, la columna. – *¿Quién es?* La muerte. Igual no creo mucho en esto…
Este es un angelito., es uno de los Simpson, tiene la piel amarilla… – *¿Existe?* No. Para mí no existe ni la muerte, ni Dios. – *¿Hay gente que cree?* Sí. – *¿Y por qué creen y vos no?* Porque creen en Dios y yo no.



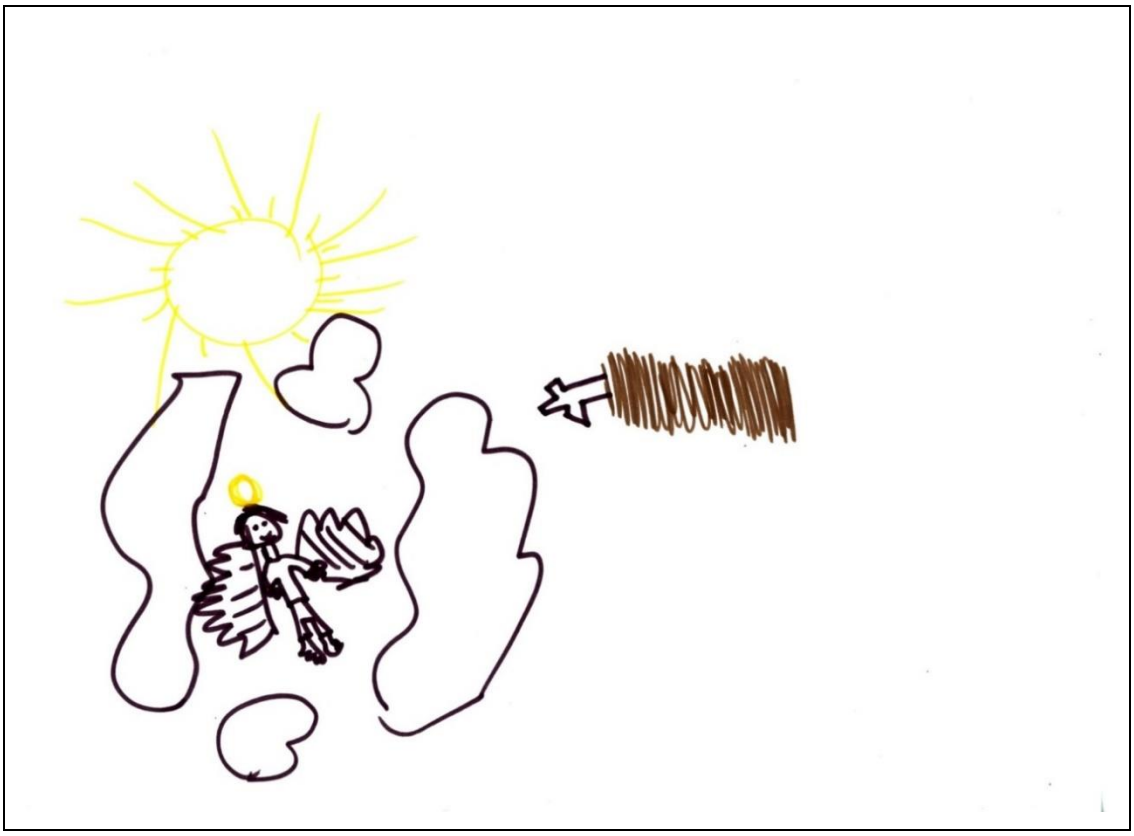
Germán (8; 2) A
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Un ángel. Está vivo, en el cielo. Salió de abajo, le crecieron todas las alas y vino volando del cielo. Antes era una persona que estaba viva. Después se transformó en ángel. Y ahora está vivo en el cielo. – *¿Se puede volver a morir en el cielo?* No. – *¿Vivirá para siempre?* Sí. – *¿Y la persona que se murió, dónde está?* En el cielo. Lo entierran y después viene, no sé, su espíritu, y se convierte en ángel y se va al cielo. – *¿Y por qué se va? ¿Por qué no se queda ahí en el cuerpo?* Porque no quiere, porque está sucio y está muerto. Ya no le gusta estar ahí. [Continúa en otra hoja]**.**



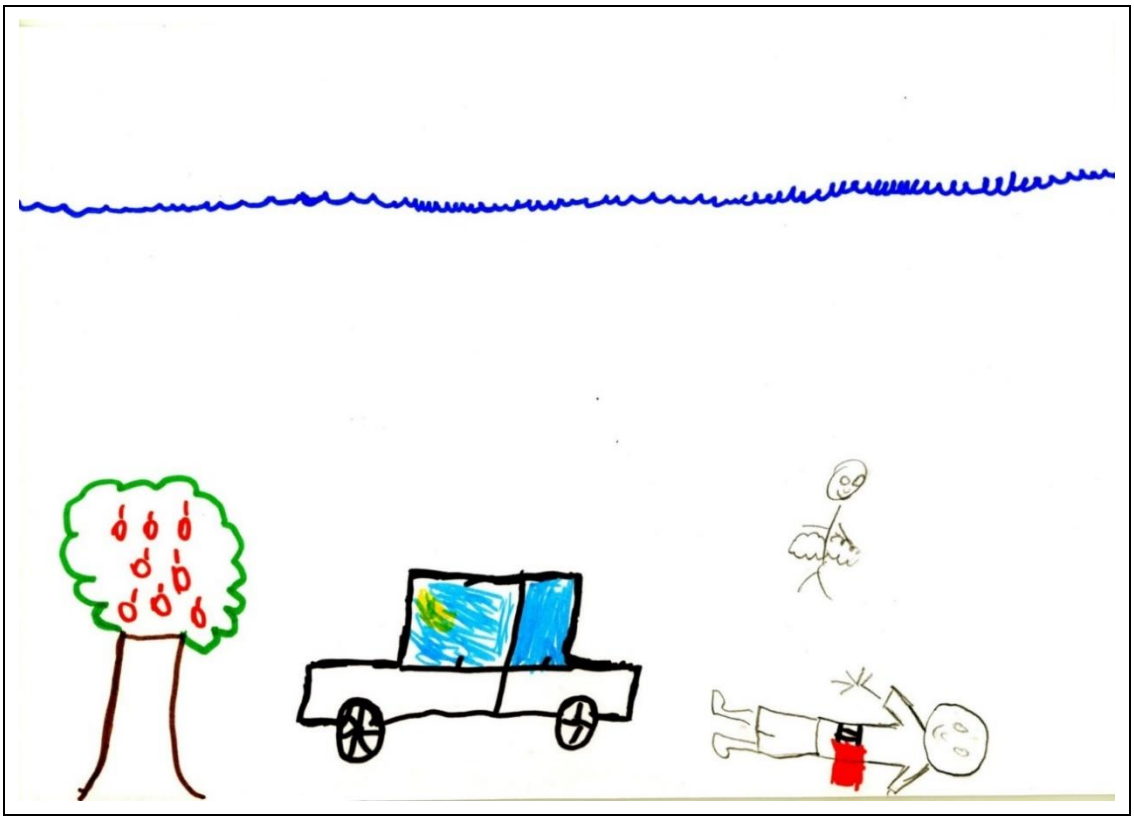
Germán (8; 2) B
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Una persona muerta. Murió por un choque de auto. Se chocó, se rompió todos los huesos. Ya el corazón no late más. – *¿Qué pasa con las ideas, los recuerdos y los pensamientos cuando la persona se muere?* Se desvanecen. No están más los recuerdos, vienen otros recuerdos cuando estás en el cielo y pensás... y recordás otras cosas nuevas del cielo.



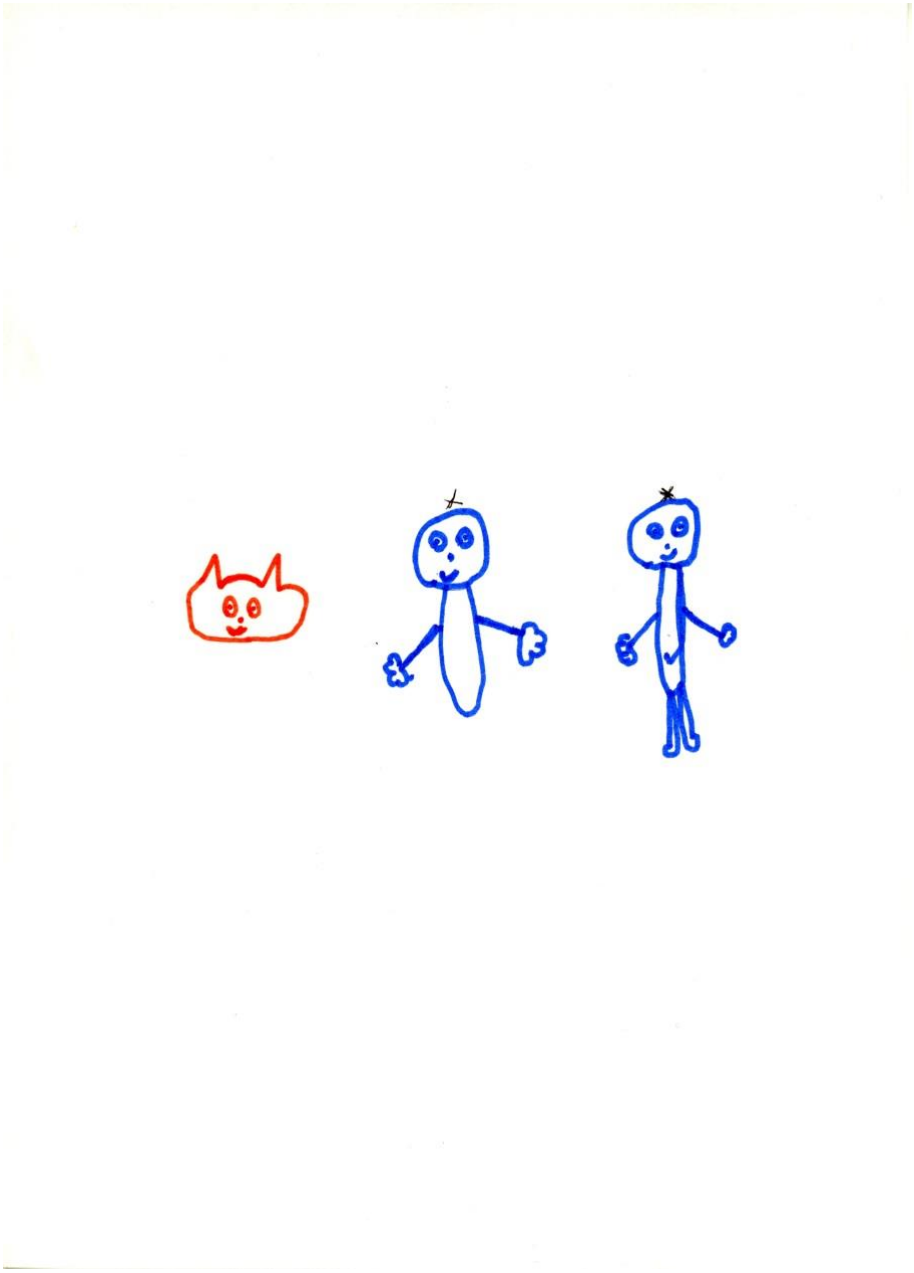
Nicolás (8; 4)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Una persona enterrada. Acá está la persona enterrada, si excavas está el cadáver. Esto es la cruz de Jesús que se la ponen a los muertos para que estén en paz. Esto el cuerpo, porque el alma no puede estar todo el tiempo ahí adentro, porque se tiene que mover un poco, en el cielo. Se quiere mover porque quiere jugar, correr en el cielo y dejar el cuerpo. – *¿Qué es entonces lo que se va al cielo?* No es el cuerpo, es… por ejemplo, yo ahora estoy usando mi alma para hablar, estoy hablando y lo que siento yo, esa es mi alma.



Santiago (8; 5)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esta persona está muerta. Ahora la va a levantar la ambulancia, (que no la pude hacer), se la van a llevar, van a tratar de curarla y si la curan se salva y si no, no. – *¿Si no la curan qué pasa?* Se muere. – ¿Y a dónde la llevaban? Al cielo con Dios y al cementerio los huesos. – *¿Con todo lo demás que pasa?* ¿La piel y eso? Se le desvanece y se va a otra panza, para un bebé o para alguien grande. Viste cuando vos te lastimás, alguien se puede morir y el pedazo que estaba acá se te viene a vos, y vos te curás.
– *¿Y el cielo cómo es?* Está Dios, hay muchas personas, todo es lindo, porque hay muchos angelitos que te traen la comida y a los pobres los ángeles le dan mucha comida.
Hago el espíritu yéndose para arriba.

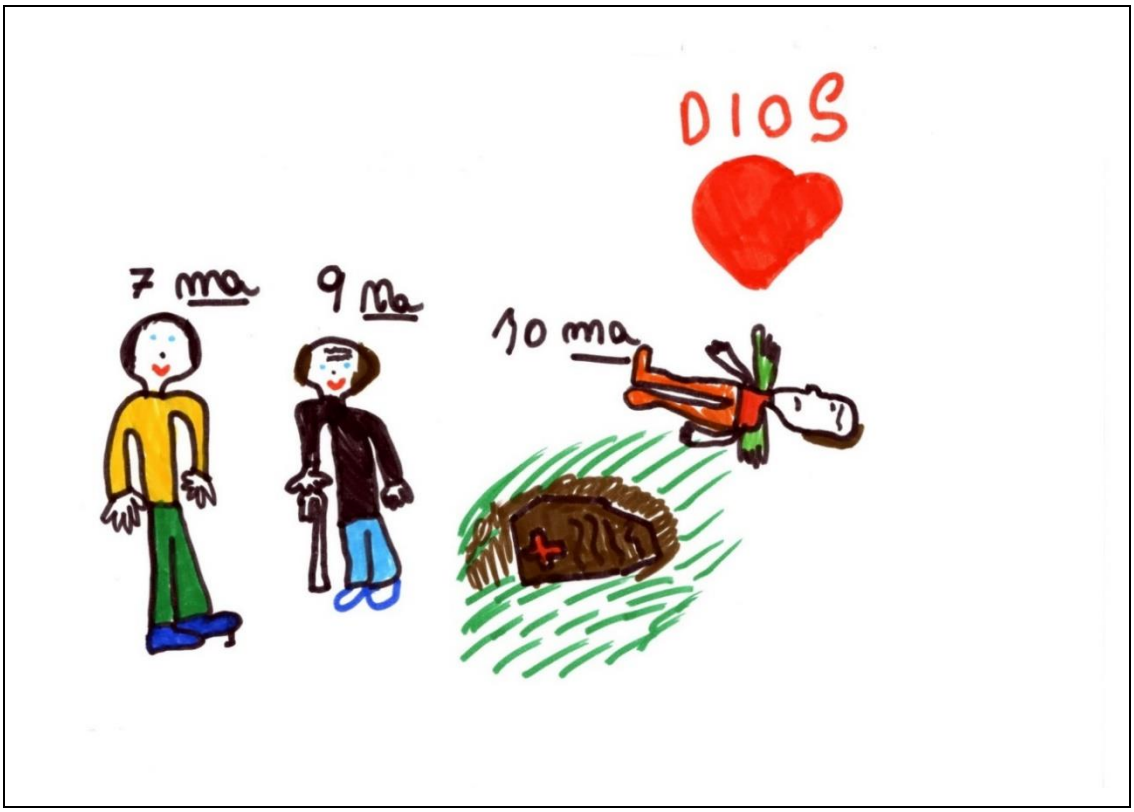


Oscar (8; 7)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Un gato. Cuando se muere se va al cielo [a la izquierda].
Este es el fantasmita [en el medio]: no tiene piernas, pero vuela. Y éste el cuerpo. Porque cuando un hombre se muere se va al cielo. – *¿Se va al cielo el fantasma o el cuerpo también?* No, el cuerpo también. – *¿El cuerpo también?* Sí, pero se hace fantasma. En el cajón queda el cuerpo. El fantasma salió de adentro del cuerpo del hombre que se murió.

Lucía (9; 3) A
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Hice primero cuando la mamá está embarazada, después cuando nace el bebé, después cuando se hace niño, después cuando se hace preadolescente, después cuando se hace adolescente, después cuando se hace adulto… [Continúa en otra hoja]**.**



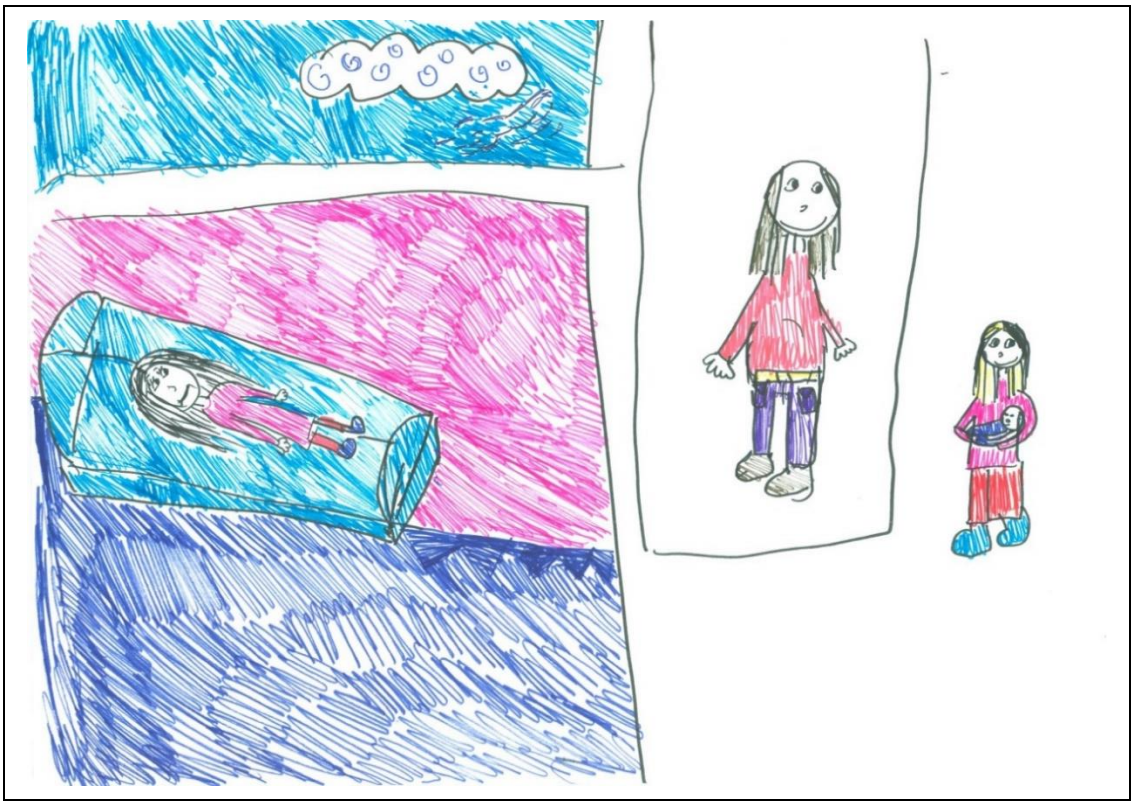
Lucía (9; 3) B
Creencias religiosas familiares: religiosos.

...después mayor, después cuando se hace viejito y cuando se va al corazón de Dios. Esta es la tumba y adentro está el cuerpo. Este es el espíritu. Tiene alas, porque Dios le da alas porque el espíritu no puede volar, por eso le da alas y se va al corazón de Dios. El corazón es el de Dios, donde se va a ir con Dios el espíritu. Es el corazón de Dios. Dios es un espíritu.

Juana (9; 3)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

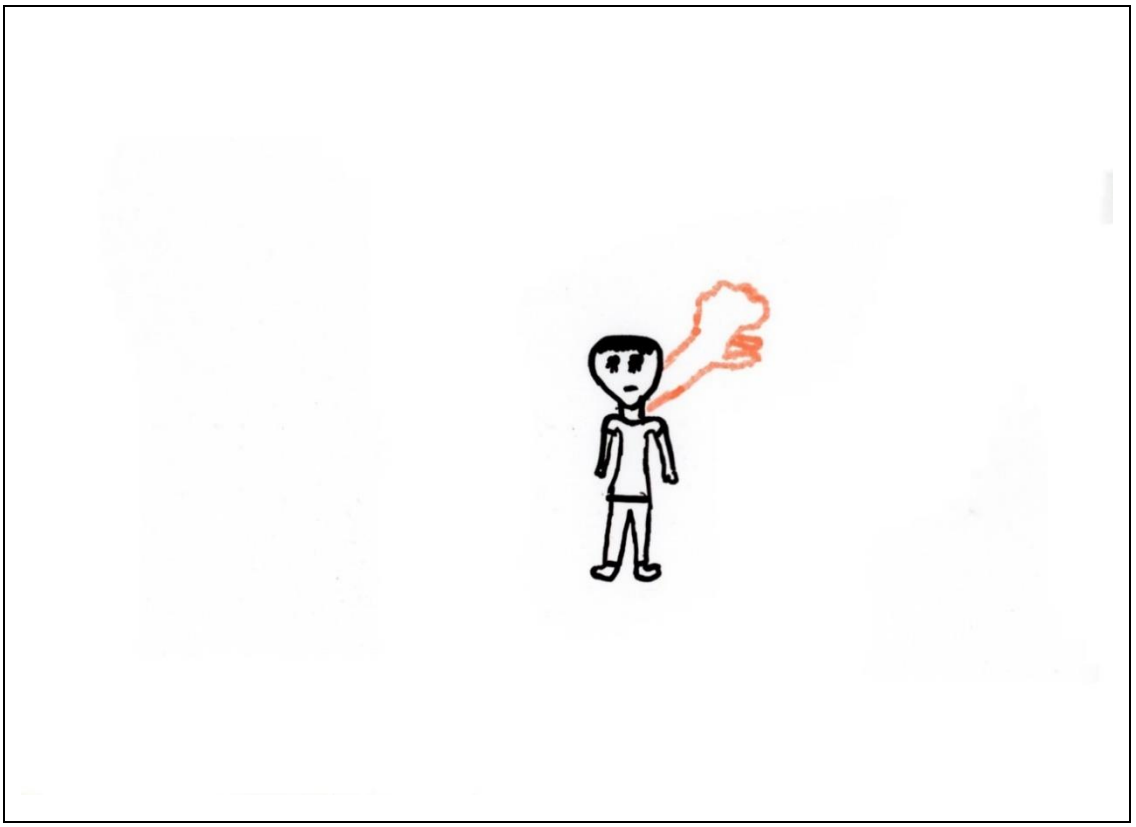
Este es el ataúd, o sea donde están los muertos. Una chica muerta. Con el pelo re largo. Esta se murió joven. Me copié del caso de la chica de 26 años que la aplastó una pared. Estaba pasando a buscar al chico al Jardín, (un nene de dos años), y justo pasó por una construcción y los albañiles miraron para atrás un momento, no habían terminado de poner el cemento, el cemento estaba fresco, y no sé, creo que se aflojó algo y la pared se cayó encima de la chica. No debe ser muy lindo. – *¿Y qué va a pasar con ella?* Se va a desintegrar adentro del ataúd, se va a quedar en el ataúd para siempre. Hasta que alguien la vaya a buscar al cementerio y la saque. Aunque eso no va a pasar nunca, porque nadie entró a un cementerio, porque dicen que está maldito. – *¿Y si la sacan puede volver a vivir?* No, porque ya está muerto y cuando uno está muerto ya nada funciona más en su cuerpo. – *La chica que dibujaste, ¿puede escuchar, sentir?* No. Cuando te morís, todo se va.

Cecilia (9; 4) sin dibujo
Creencias religiosas familiares: religiosos.



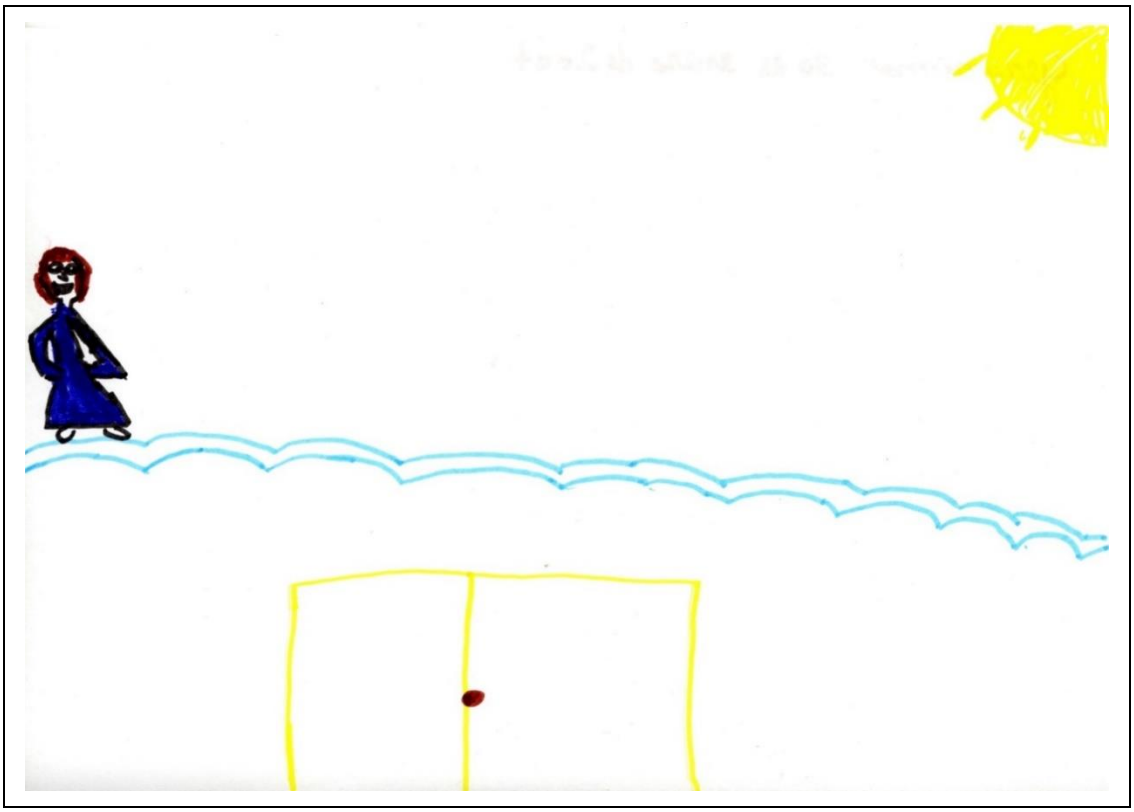
Angélica (9; 7)
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Esto vendría a ser como la parte del cielo, donde está el alma [izquierda, arriba]. El alma no tiene forma, es como si yo te dijera el aire. El aire no tiene forma. Ahí están los sentimientos que son como el aire, son los sentimientos todos juntos, los sentimientos de la persona, lo que le gusta. – *¿Se los puede tocar?* No, es como si yo te digo el miedo, no lo toco, es un sentimiento. – *¿Vos ahora tenés un alma dentro de tu cuerpo?* Sí. – *¿Cómo sabés?* Porque de ahí saco todos mis sentimientos.
Acá está la persona con el bebé que tiene los sentimientos que estaban acá, que eran de esta nena que se murió.



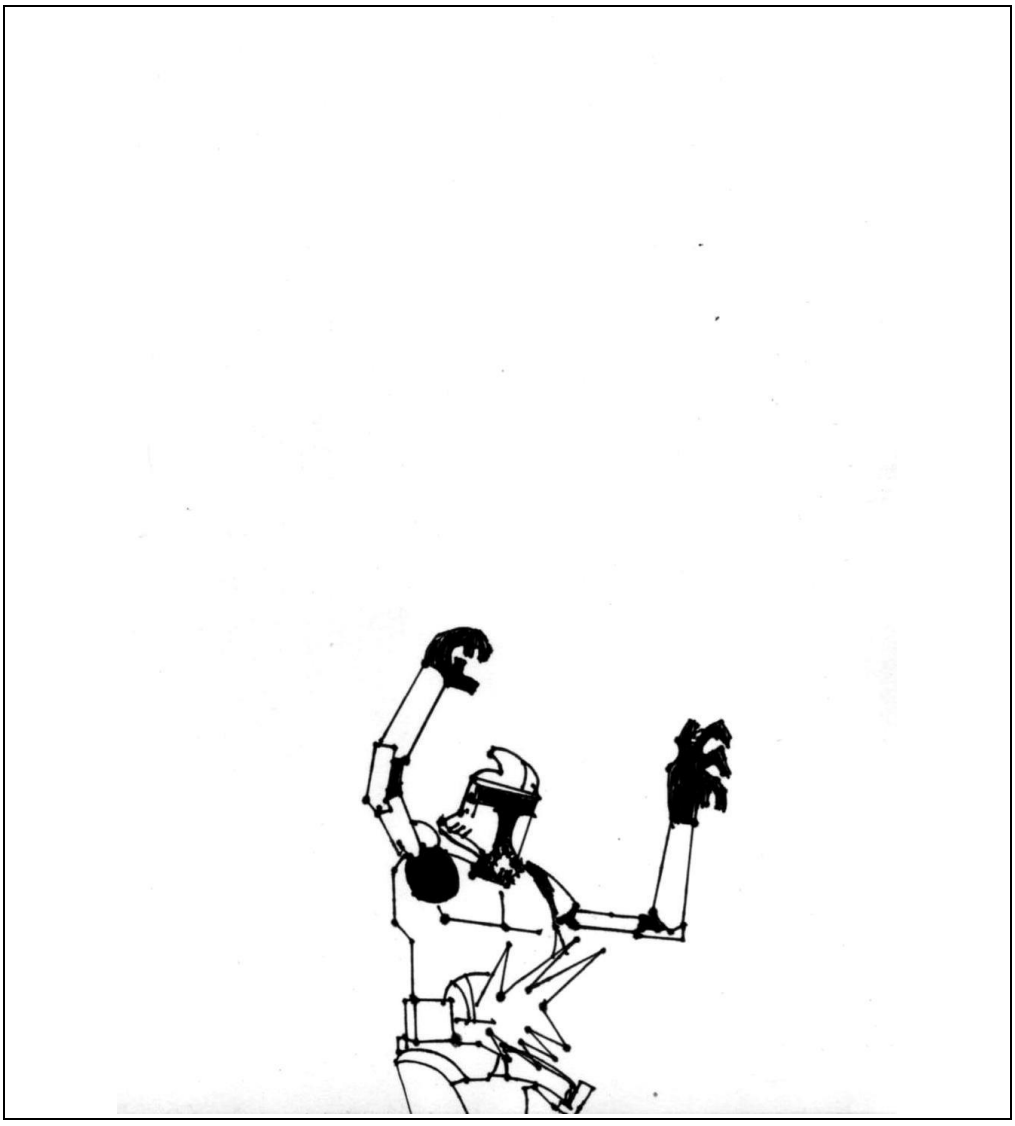
Susana (9; 11)
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Es una persona muerta y el alma como saliendo. El alma se va al otro cuerpo; se mete en una panza. Hay muchas almas de todas las personas que hay. La primera persona que haya existido empezó a generar alma, empezó en una panza donde generó un bebé y ahí empezó su vida.
Esta persona que se murió no puede volver a vivir. Esta persona estaba muy enferma y se murió.
Si el alma se vuelve a meter en el cuerpo va a seguir muerto, porque si se murió no se va a poder seguir manteniendo. Va a ser peor porque va a ser más grande todavía.
El alma tiene todo el pensamiento de la persona, se lo lleva como un recuerdo. Cuando el alma se vuelve a meter en la panza lleva los recuerdos de la otra persona, pero cuando ya lleva unos años, como tres, ya se los olvida. No se puede acordar una persona de la vida que pudo haber tenido. No se puede. El alma se lo puede ocultar.



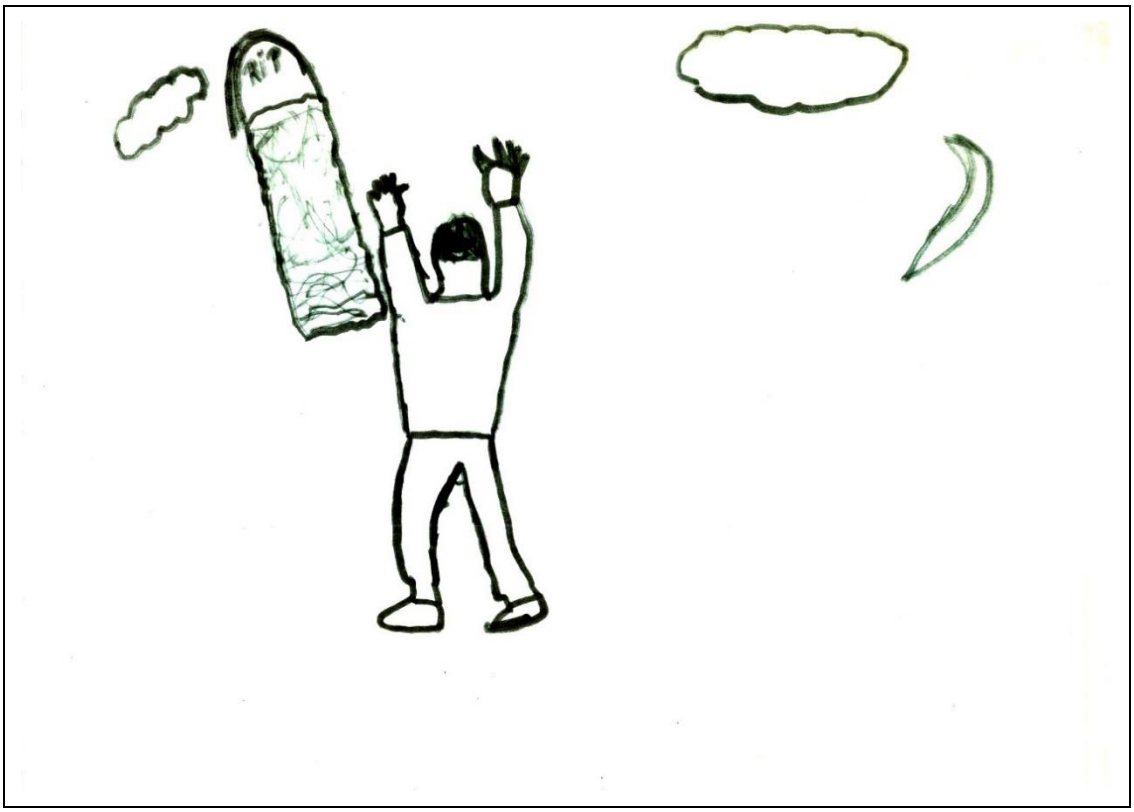
Guillermo (9; 5)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Acá está Jesús con el espíritu. El espíritu no se ve porque como es transparente. Eso son las nubes. Y esto es la puerta del cielo. Si cometió un pecado, está cerrada, y si después te disculpás, está abierta. Este ya había entrado y ahora venía otro.
La persona muerta puede volver a vivir, porque no puede estar toda la vida muerta, si no, no podría vivir nada y sólo una vez en la vida pudo haber tenido una vida.



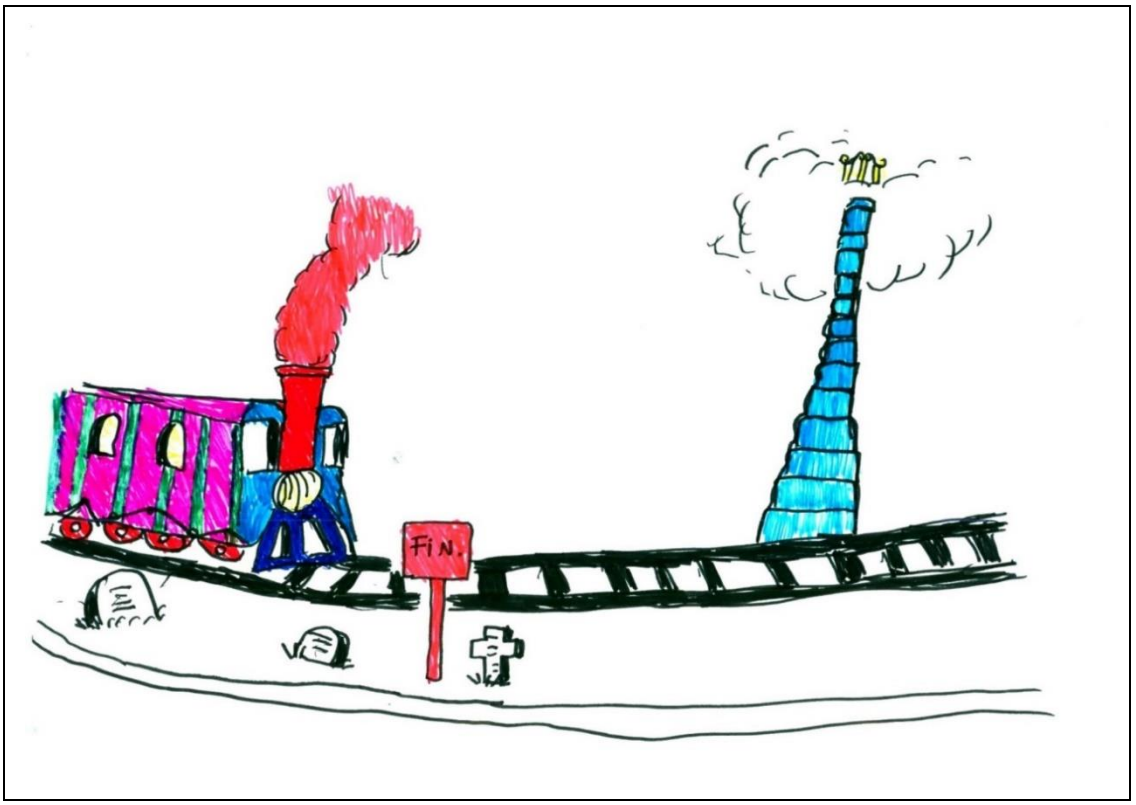
Carlos (9; 6)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Siempre copio modelos y me salen muy bien. Acá hay un láser que lo está atravesando y le produce una herida. El láser te lastima y te mata. La muerte es cuando dejás de funcionar. Primero estás vivo y después dejás de funcionar. Lo que deja de funcionar es el cuerpo. Dividir tu alma sería imposible. Pero una persona puede perder el alma. Como el señor Burns: muy asqueroso, muy débil, y malo. Porque no tiene alma. Es tan malo que la perdió. – *Y en la vida real ¿conocés a alguien que no tenga alma?* No, que sea tan, tan malo, no. – *¿Y puede haber un alma sin un cuerpo?* No, porque si no ¿a quién le haría sentir?, ¿a la nada? – *¿Y un cuerpo sin alma, puede existir?* Puede haber; muy, muy malo y no sentir nada por los demás.



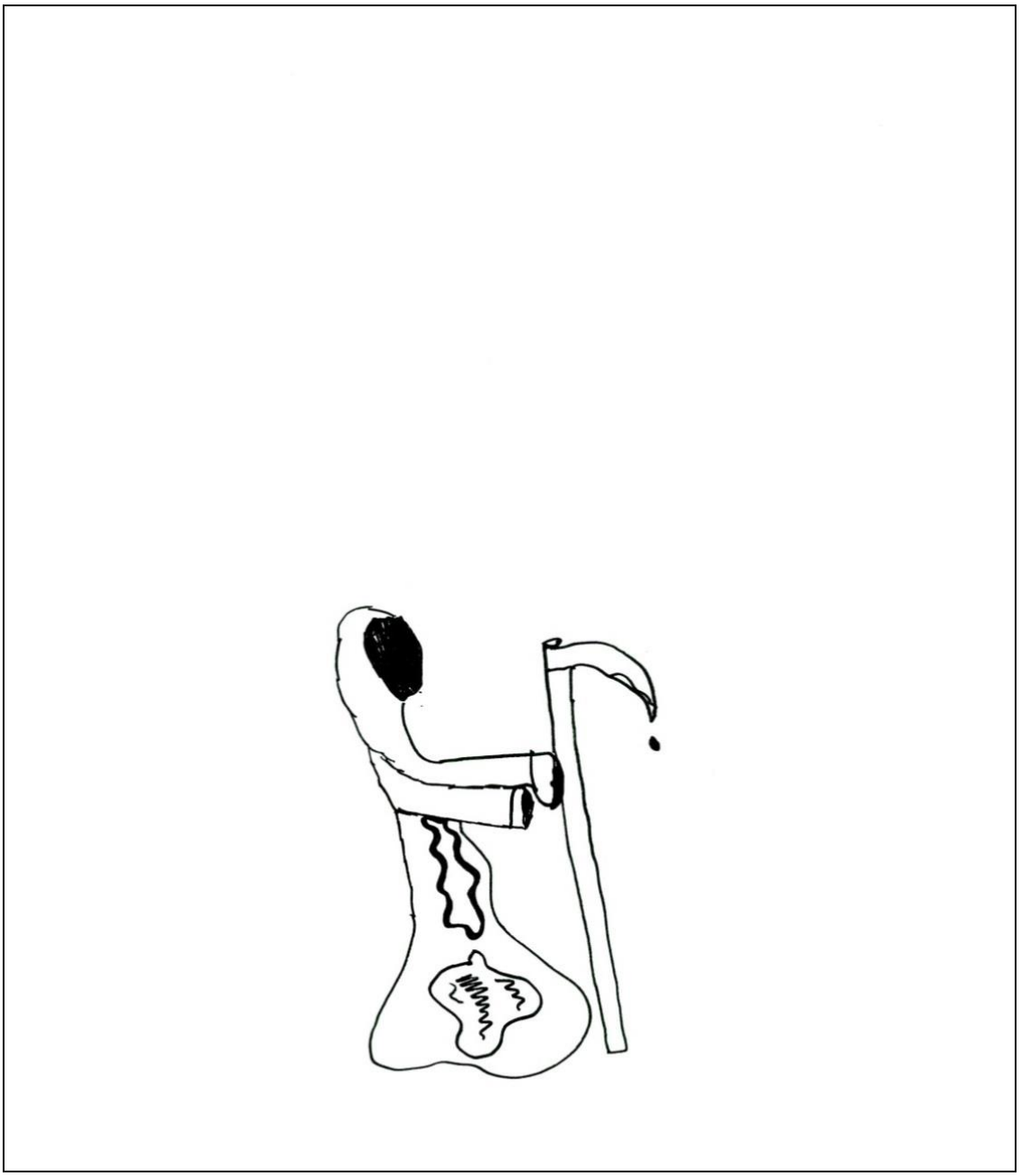
Leonardo (9; 6)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

El fantasma que estaba buscando otro cuerpo. Este es el fantasma [figura humana] y esta es la tumba a donde está yendo para meterse en el cuerpo. En otro cuerpo. Entraba en otro cuerpo idéntico... parecido al del muerto, pero que se regeneraba después. – *Y cuando se mete en el cuerpo de otra persona, ¿qué hace el fantasma?* Hace que la persona vuelva a funcionar como antes. Si yo me transformo en fantasma y me voy a otro cuerpo, me regenero en otro cuerpo...
Hay una nube y una luna, porque era a la noche. Puede pasar de día, pero era de noche.
La muerte es cuando termina de quedarse el fantasma en un cuerpo y se va a otro; o se queda rondando por la tierra.



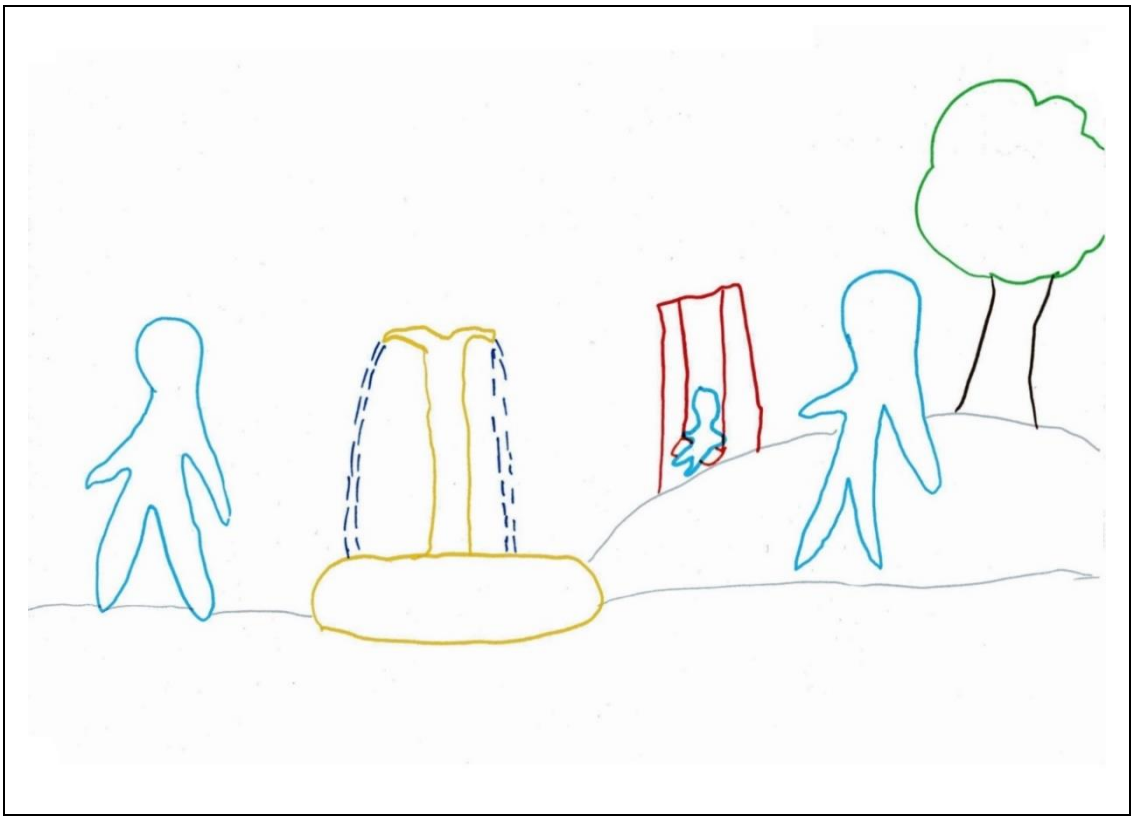
Felipe (9; 7)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

El tren es la vida, o sea la vida de cada persona. Llevaría cada vida, o sea acá la persona, llevaría ese tren hasta su fin. Cuando llega al fin el tren retrocede y se va para atrás para buscar como otra vida. No se puede saber cuánto va a durar el viaje, no es que está escrito.
Cuando el cuerpo deja de funcionar el alma se libera… como que va subiendo como por una escalerita hacia el cielo. Para mí no es tan cierto lo del cielo. Pero alma tenemos, porque es como los sentimientos, esas cosas, cualquiera puede tener sentimientos.
Le pongo un montón de colores porque la vida es alegre.
Estas son las tumbas [bajo el riel], porque viste que yo te dije que iba a sacar dos deducciones: que quedan ahí enterrados y que van al cielo… bueno estaba haciendo las dos cosas.



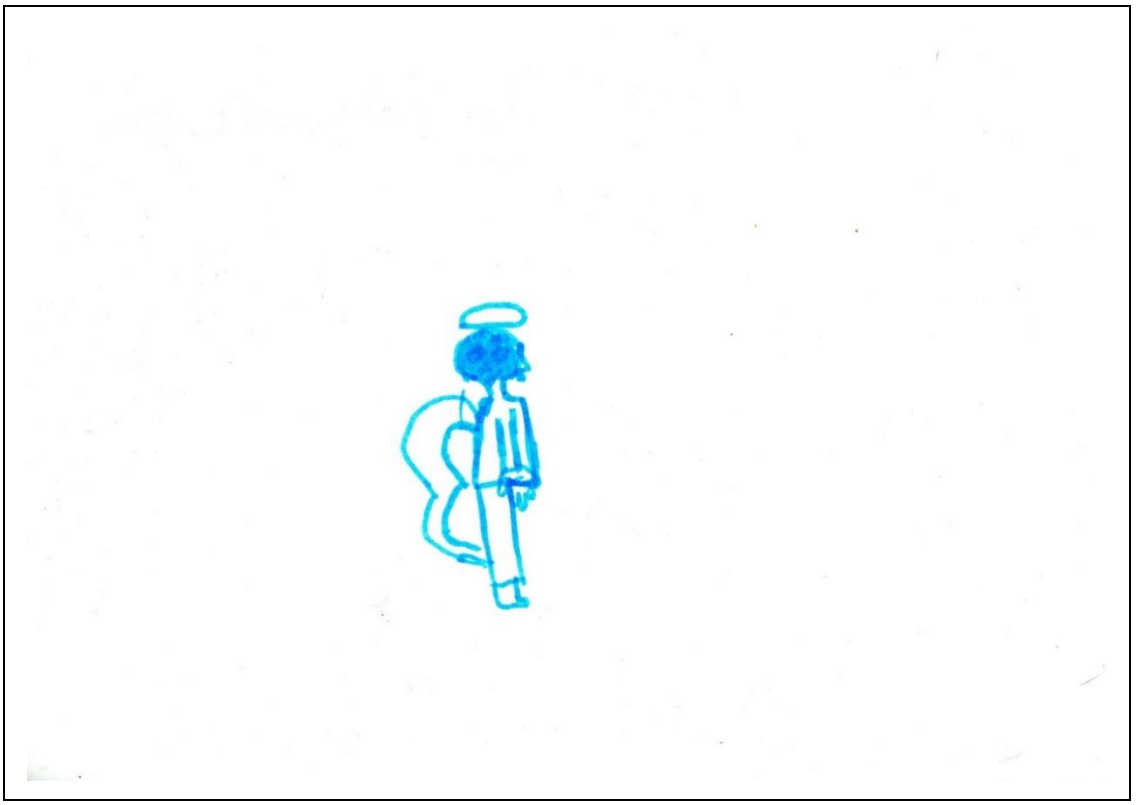
Joaquín (9; 11)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Esta es toda la muerte. Esta es la cara que supuestamente es toda negra, esta es como la bata. Y acá como que cae el alma, una gota de sangre que lleva el alma. Yo supongo que esto es imaginación, pero no sé. Otros por ahí pensarán que existe; porque tampoco quiero contradecir a los que dicen que existe. Para mí esto no existe.



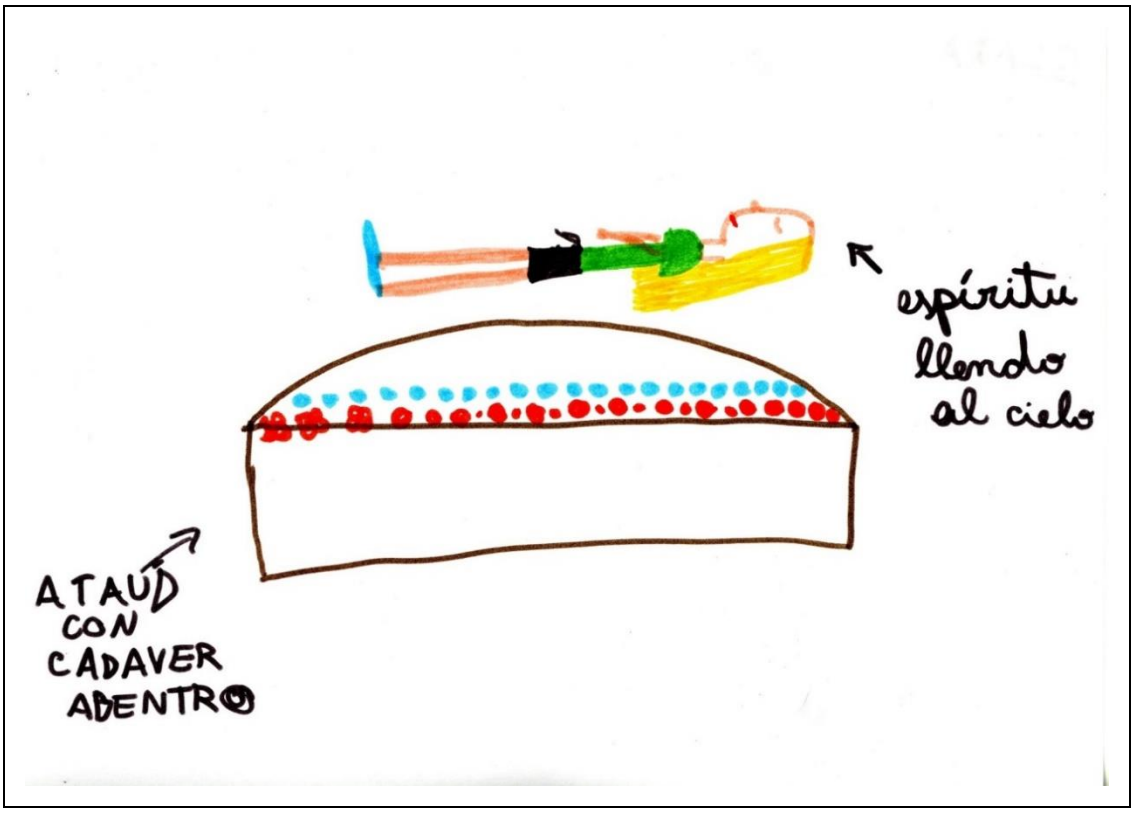
Celeste (10; 2)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Son dos almas que están en el cielo. Tienen pelo, pero no veo el color, sino que son como transparentes. Son iguales que antes, pero transparentes.
Están paseando. Hay de todo en el cielo. Hice ahí una fuente, porque en los lugares bonitos siempre hay una fuente.
Todas las personas van al cielo. Si hicieron cosas muy, muy, muy, muy malas, van al infierno. Pero si no fue tan malo, pueden ir al cielo. Las almas no se pueden morir.
– *Vos me decís que es lindo el cielo, pero, ¿morirse es lindo o es feo?* Es un poco feo porque se extraña todo lo que hacías. Vos te involucrás con unas personas y ya te morís y no podés estar más con esas personas… hasta que ellas vayan al cielo.



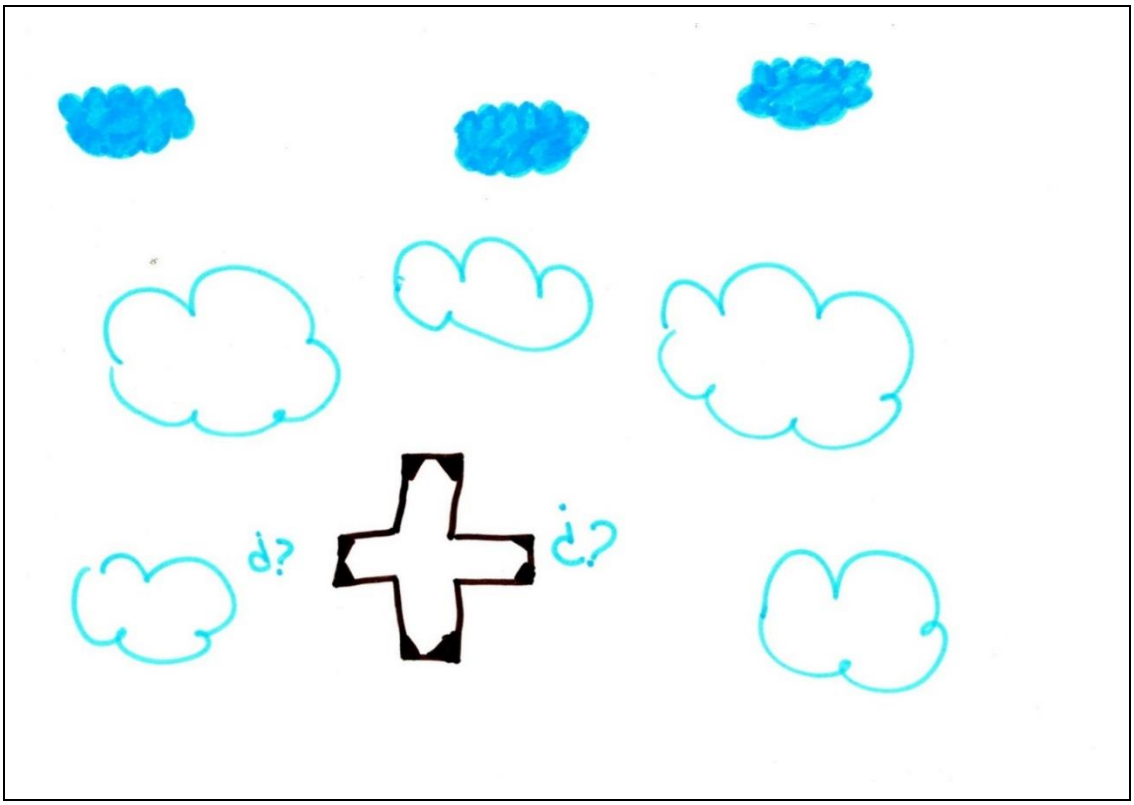
Amelia (10; 3)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Es un angelito que está en el cielo. Está contento. Está con otras personas. Antes estaba vivo en la tierra. Se puede volver a morir… y puede bajar y volver a vivir. Nosotros no lo podemos ver, porque está en el cielo, pero más allá del cielo.



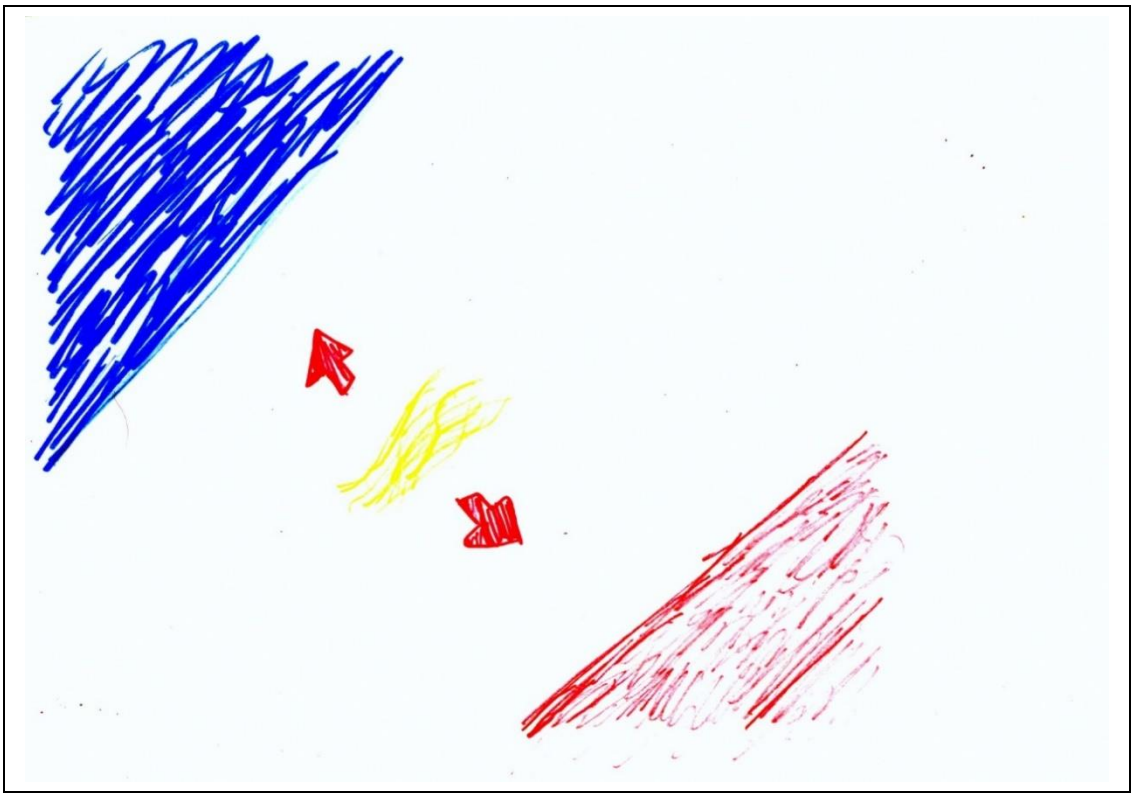
Silvia (10; 4)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Acá hay un cadáver con el cuerpo de la persona acá adentro, y esto es como todo el espíritu yendo todo para el cielo [escritura infantil]. Yo le hice ropa para que no esté desnudo. En realidad, sí tiene ropa, o sea, es como un fantasma con ropa, pero ropa fantasma.
Yo en realidad nunca vi un espíritu y nunca vi ninguna persona muerta. Podríamos ver a lo mejor, algo que se está yendo para arriba, el espíritu.



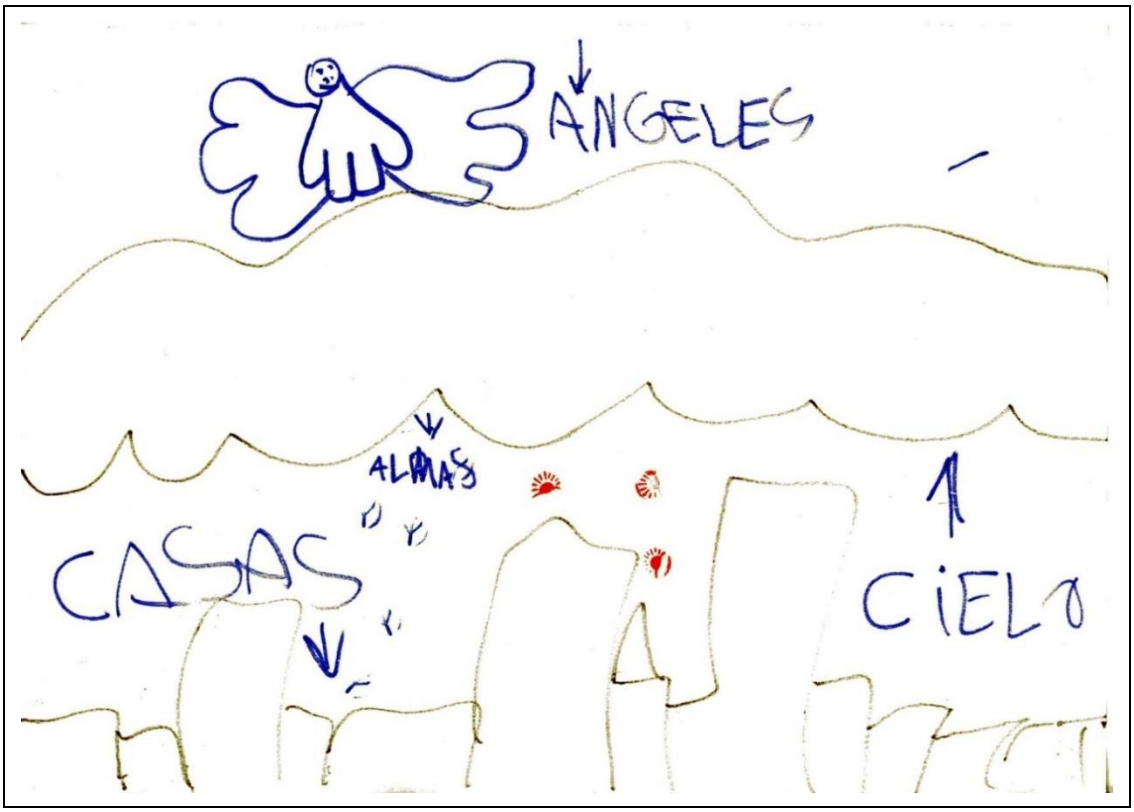
Gimena (10; 6)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Si la persona se muere se va al cielo o no se va al cielo. Es el cielo, la cruz y los signos. – *¿Vos te preguntas cómo será?* Sí, si una persona se va al cielo o no. Mis bisabuelos son religiosos y mi mamá también, pero ellos no me bautizaron porque ellos me dijeron que sí quería o no quería. Todavía no decidí nada.



Eleonora (10; 9)
Creencias religiosas familiares: contradicción fuerte.

Es el alma, (esto del medio), el cielo y el infierno, y las flechas que te dicen para dónde ir. El cielo se ve celeste y el infierno… no sé, no se ve.
Una persona cuando se muere la entierran, y el alma sale porque es transparente y atraviesa todo y sube al cielo.
Los recuerdos y las ideas de la persona quedan ahí en el alma, pero no las puede seguir usando ni puede pensar. O se van, no sé…
Los animales, para mí, no se van ni al cielo ni al infierno, porque el alma no se va, se queda en el cuerpo. Cuando el cuerpo se desintegra [el alma] se va a otro animal. Cuando nacen, se va el alma del otro animal y le queda una sola alma.

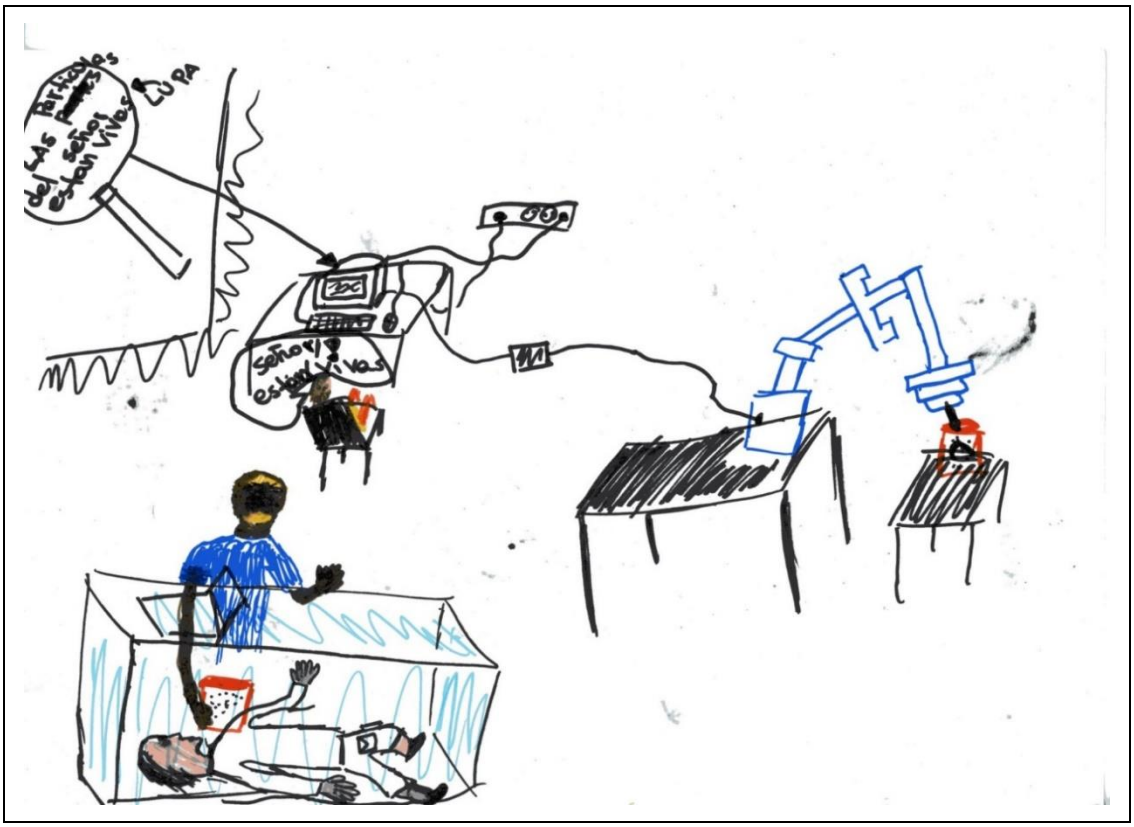


Jorge (10; 0)
Creencias religiosas familiares: religiosos.

Esto serían las casas de las personas, las casas, esto sería el cielo, estas las almas y estos los ángeles. Las almas son estrellas. Salieron de las personas que se murieron. Las almas cuando suben, cada alma se aloja en una estrella, y esa estrella mira a cada pariente que quiere ver ve su estrella, de noche ve a las personas. Porque las almas se van del cuerpo y algunas almas se convierten en ángeles y otras se van a una estrella.
– *¿La persona que se convirtió en un ángel se acuerda de su vida en la tierra?* Sí, se acuerda. Los recuerdos y las cosas que sabía esa persona no se pierden. Se van con el alma.
Pueden hablar y escuchar, pero si les hablamos no nos escuchan, porque las estrellas esas están a miles y miles y miles de millones de años.

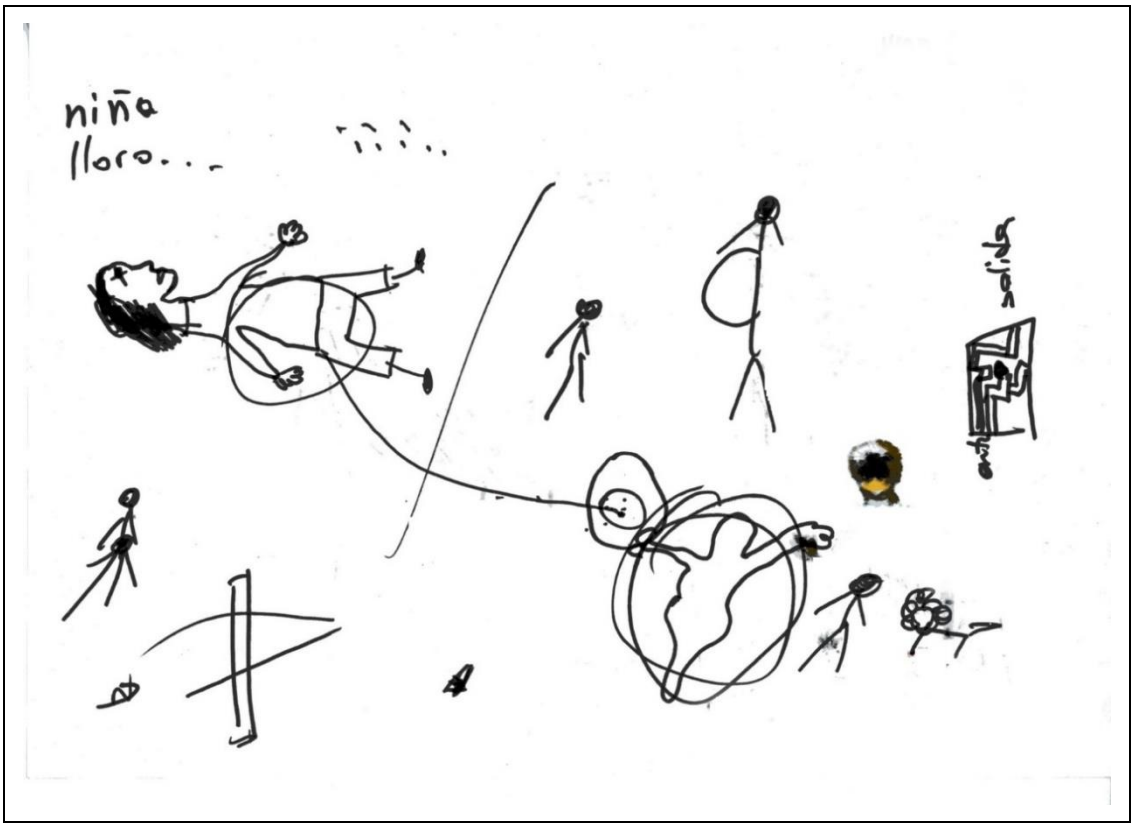
Astor (10; 1)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Es el alma brillando, de mi bisabuelo. – *¿Nosotros podemos ver a una persona que se murió?* El alma, no, pero el cuerpo sí. Cuando ya la gente es muy vieja, se le borra todo y después se muere, la llevan al cementerio, la entierran, el alma se va al cielo y se queda con todo lo más importante que le pasó en la vida, el que se murió.



Flavio (10; 5) A
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Acá están los científicos... Este de azul es un científico y este que está en la computadora es otro científico. Acá está el señor muerto en una caja de vidrio, y estas son partículas que las agarran del señor. Entonces la pasaban por un cosito que estaba acá, con esta máquina verificaban. Acá una lupa diciendo lo que estaba en la computadora, diciendo "las partículas del señor están vivas". Al señor lo abrieron y le sacaron partículas, creo, de adentro de él, y esas partículas también ayudaban a su organismo a funcionar, y seguían vivas. [Continúa en otra hoja]**.**

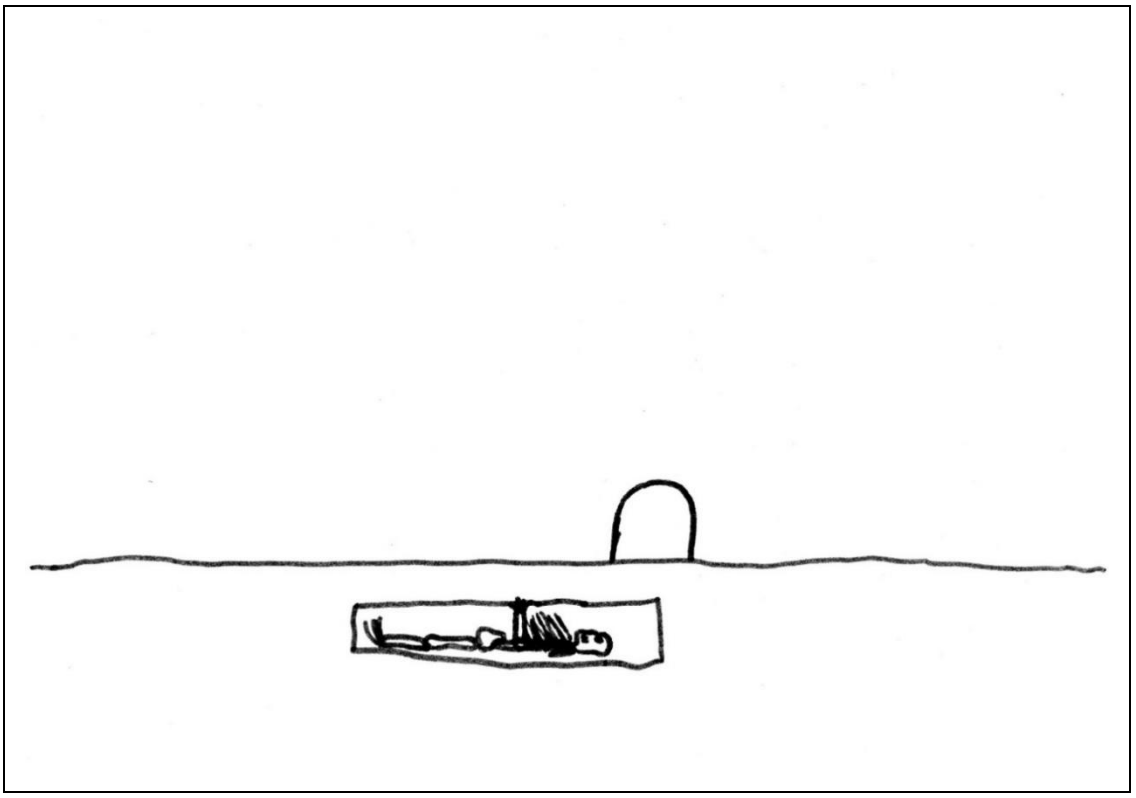


Flavio (10; 5) B
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Acá está el señor, está muerto, con la crucecita [en los ojos]. Las partículas de este señor… a ver, lo vamos a explicar con un pato: un huevo de un pato, o sea, estas partículas irían por acá y entran adentro del pato y…
– *¿Y qué pasa si las partículas de este señor se van adentro del huevo del pato?* Tal vez este mismo señor puede ser el que puede vivir, cuando nazca el pato pueda.
– *Cuando nace el pato, ¿qué pasa?* Tal vez sea él que hace que el pato viva, como él, si quiere que mueva el pie, o pararse, como yo cuando quiero pararme, me paro.

Fidel (10; 12)
Creencias religiosas familiares: no religiosos.

Es un alma de una mujer que está en una nube. Tuvo un accidente en un auto. Estaba viajando a la casa de su abuela. Chocó y por eso murió. Está en una nube. El auto quedó abajo con el cuerpo. Sólo subió el alma. Subió porque flota el alma. El alma está en el corazón, pero no se va antes porque el cuerpo todavía tiene vida. El alma es igual que la persona. Puede ver a las personas, pero las personas no la pueden ver.
La ropa sube con el alma para que no estén desnudos.
Más abajo, más chiquitito para que dé la sensación de que está en el cielo, hago la ciudad y otra persona en el cielo.



Gabriel (10; 12)
Creencias religiosas familiares: contradicción leve.

Hice un esqueleto que está debajo de la tierra, en el ataúd. Se murió de viejo. Y para mí, puede ser, no sé, pero si se murieron no de una forma natural, cuando se muere se repite una y otra vez el accidente. En el mismo lugar, pero como si fuera un fantasma. El fantasma es como una persona normal, pero transparente o algo así parecido. – *¿Y qué sería una forma natural de muerte?* Cuando te morís de viejo. No natural, cuando te lastimás.
Pero yo no creo en nada de eso.

ANEXO B

Muestreo general

Grupos	Submuestra niños (*n*=60)											
	Mujeres (*n*=30)						Varones (*n*=30)					
	Caso	Edad (Año; mes)	Creencias familiares	Tipo de Escuela	Nivel educativo de los padres	Dibujos	Caso	Edad (Año; mes)	Creencias familiares	Tipo de Escuela	Nivel educativo de los padres	Dibujos
5	Agustina	5; 0	Cf	Pu	U	1	Ariel	5; 0	C	Pu	S	1
	María	5; 0	Cl	Pr-l	U	1	Pablo	5; 0	C	Pr-r	U	5
	Soledad	5; 0	Cf	Pr-r	U	2	Mariano	5; 1	A	Pu	U	1
	Paula	5; 5	C	Pr-l	U	1	Ivo	5; 3	C	Pr-l	U	1
	Juliana	5; 7	C	Pu	U	1	Javier	5; 5	A	Pr-l	U	2
6	Lía	6; 1	A	Pu	U	3	Manuel	6; 0	Cf	Pr-l	U	2
	Beatriz	6; 4	C	Pr-r	U	1	Fernando	6; 1	C	Pr-l	U	1
	Ofelia	6; 5	A	Pu	S	1	Fabricio	6; 2	Cf	Pu	U	1
	Ana	6; 6	C	Pu	P	1	Diego	6; 3	A	Pu	S	1
	Sofía	6; 6	C	Pu	U	1	Miguel	6; 4	C	Pu	U	1
7	Virginia	7; 1	Cl	Pu	S	1	Máximo	7; 3	Cl	Pr-l	U	1
	Sonia	7; 5	Cl	Pu	S	1	Leandro	7; 5	Cf	Pu	S	1
	Alicia	7; 8	C	Pu	U	1	Federico	7; 11	C	Pu	S	1
	Cristina	7; 9	Cl	Pu	U	1	Ignacio	7; 11	C	Pu	P	1
	Martina	7; 11	C	Pu	S	1	José	7; 11	A	Pu	S	1
8	Sara	8; 2	A	Pr-l	U	1	Juan	8; 2	Cl	Pu	U	1
	Natalia	8; 3	Cl	Pu	P	1	Germán	8; 2	C	Pu	U	2
	Julieta	8; 9	C	Pr-r	S	1	Nicolás	8; 4	C	Pr-r	U	1
	Marta	8; 9	Cl	Pu	S	1	Santiago	8; 5	C	Pu	S	1
	Micaela	8; 9	Cf	Pu	U	1	Oscar	8; 7	A	Pu	S	1
9	Lucía	9; 3	C	Pr-r	U	2	Guillermo	9; 5	C	Pr-r	U	1
	Juana	9; 3	A	Pu	U	1	Carlos	9; 6	A	Pu	U	1
	Cecilia	9; 4	C	Pr-l	U	0	Leonardo	9; 6	A	Pu	U	1
	Angélica	9; 7	Cf	Pu	U	1	Felipe	9; 7	Cl	Pu	U	1
	Susana	9; 11	Cf	Pu	U	1	Joaquín	9; 11	Cl	Pu	U	1
10	Celeste	10; 2	C	Pr-r	U	1	Jorge	10; 0	C	Pu	S	1
	Amelia	10; 3	C	Pr-l	U	1	Astor	10; 1	Cl	Pr-r	S	1
	Silvia	10; 4	A	Pu	U	1	Flavio	10; 5	A	Pu	S	2
	Gimena	10; 6	A	Pu	U	1	Fidel	10; 12	A	Pr-r	U	1
	Eleonora	10; 9	Cf	Pr-r	U	1	Gabriel	10; 12	Cl	Pu	S	1

Abreviaturas:

Creencias familiares

Creyentes	Agnósticos/ateos	Contradictoria leve	Contradictoria fuerte
C	A	Cl	Cf

Tipo de escuela

Pública/estatal	Privada laica	Privada religiosa
E	Pr-l	Pr-r

Nivel educativo de los padres

Primario	Secundario	Universitario
P	S	U

Edades de los niños	Submuestra padres (*n*=60)							
	de mujeres (*n*=30)				de varones (*n*=30)			
	Padres de	¿Ofrecieron al niño explicaciones sobre alguna muerte humana cercana?	Creencias familiares	Nivel educativo de los padres	Padres de	¿Ofrecieron al niño explicaciones sobre alguna muerte humana cercana?	Creencias familiares	Nivel educativo de los padres
5	Agustina	No	Cf	U	Ariel	Sí	C	S
	María	Sí	Cl	U	Pablo	Sí	C	U
	Soledad	Sí	Cf	U	Mariano	No	A	U
	Paula	No	C	U	Ivo	No	C	U
	Juliana	No	C	U	Javier	Sí	A	U
6	Lía	Sí	A	U	Manuel	No	Cf	U
	Beatriz	No	C	U	Fernando	Sí	C	U
	Ofelia	No	A	S	Fabricio	No	Cf	U
	Ana	Sí	C	P	Diego	No	A	S
	Sofía	Sí	C	U	Miguel	Sí	C	U
7	Virginia	Sí	Cl	S	Máximo	Sí	Cl	U
	Sonia	Sí	Cl	S	Leandro	Sí	Cf	S
	Alicia	No	C	U	Federico	Sí	C	S
	Cristina	Sí	Cl	U	Ignacio	Sí	C	P
	Martina	Sí	C	S	José	Sí	A	S
8	Sara	Sí	A	U	Juan	Sí	Cl	U
	Natalia	No	Cl	P	Germán	No	C	U
	Julieta	Sí	C	S	Nicolás	Sí	C	U
	Marta	Sí	Cl	S	Santiago	Sí	C	S
	Micaela	No	Cf	U	Oscar	Sí	A	S
9	Lucía	Sí	C	U	Guillermo	Sí	C	U
	Juana	Sí	A	U	Carlos	No	A	U
	Cecilia	No	C	U	Leonardo	Sí	A	U
	Angélica	No	Cf	U	Felipe	Sí	Cl	U
	Susana	Sí	Cf	U	Joaquín	Sí	Cl	U
10	Celeste	Sí	C	U	Jorge	Sí	C	S
	Amelia	Sí	C	U	Astor	No	Cl	S
	Silvia	Sí	A	U	Flavio	Sí	A	S
	Gimena	Sí	A	U	Fidel	No	A	U
	Eleonora	No	Cf	U	Gabriel	Sí	Cl	S

Abreviaturas:

Creencias familiares

Creyentes	Agnósticos/ateos	Contradictoria leve	Contradictoria fuerte
C	A	Cl	Cf

Nivel educativo de los padres

Primario	Secundario	Universitario
P	S	U

ANEXO C
Distribuciones de los sujetos de la muestra según el tipo de escuela de los niños, creencias religiosas familiares y nivel educativo de los padres

Muestra total n=120 (padres=60, niños=60)
Niños de la muestra distribuidos según el tipo de escuela a la que asisten

Submuestra definitiva de niños (n=60)						
Grupos etarios	Mujeres (n=30)			Varones (n=30)		
	Tipo de escuela del niño			Tipo de escuela del niño		
	Escuela pública	Escuela privada laica	Escuela privada religiosa	Escuela pública	Escuela privada laica	Escuela privada religiosa
5	2	2	1	2	2	1
6	4	-	1	4	1	-
7	5	-	-	4	1	-
8	3	1	1	3	-	2
9	3	1	1	4	-	1
10	2	1	2	3	-	2
Total	**19** (31,7%)	**5** (8,33%)	**6** (10%)	**20** (33,4%)	**4** (6,6%)	**6** (10%)

Submuestra definitiva. Distribución según el tipo de escuela del niño y el sexo.

Submuestra definitiva de niños (n=60)			
Grupos etarios	Tipo de escuela del niño		
	Escuela pública	Escuela privada laica	Escuela privada religiosa
5	4	4	2
6	8	1	1
7	9	1	-
8	6	1	3
9	7	1	2
10	5	1	4
Total	**39** (65%)	**9** (15%)	**12** (20%)

Niños de la muestra distribuidos según las creencias religiosas familiares

Submuestra definitiva de niños (n=60)								
Grupos etarios	Mujeres (n=30)				Varones (n=30)			
	Creencias religiosas familiares				Creencias religiosas familiares			
	Creyentes	Agnósticos / Ateos	Contradictorias		Creyentes	Agnósticos/ Ateos	Contradictorias	
			Leves	Fuertes			Leves	Fuertes
5	2	-	1	2	3	2	-	-
6	3	2	-	-	2	1	-	2
7	2	-	3	-	2	2	1	-
8	1	1	2	1	3	1	1	-
9	2	1	2	-	1	2	2	-
10	2	2	-	1	1	2	2	-
Total	**12** (20%)	**6** (10%)	**8** (13,3%)	**4** (6,7%)	**12** (20%)	**10** (16,7%)	**6** (10%)	**2** (3,3%)

Submuestra definitiva. Valores absolutos según las creencias religiosas familiares.

Submuestra definitiva de padres (n=60)				
Grupos etarios de los niños	Creencias religiosas familiares			
	Creyentes	Agnósticos/ Ateos	Contradictorias	
			Leves	Fuertes
5	5	2	1	2
6	5	3	-	2
7	4	2	4	-
8	4	2	3	1
9	3	3	4	-
10	3	4	2	1
Total	**24** (40%)	**16** (26,7%)	**14** (23,3%)	**6** (10%)

Niños de la muestra distribuidos según el nivel educativo de los padres

Submuestra definitiva de niños (n=60)						
Grupos etarios	Mujeres (n=30)			Varones (n=30)		
	Nivel educativo de los padres (*)			Nivel educativo de los padres (*)		
	Primario	Secundario	Universitario	Primario	Secundario	Universitario
5	-	-	5	-	1	4
6	1	1	3	-	1	4
7	-	3	2	1	3	1
8	1	1	3	-	2	3
9	-	-	5	-	-	5
10	-	-	5	-	4	1
Total	**2** (3,3%)	**5** (8,4%)	**23** (38,3%)	**1** (1,6%)	**11** (18,4%)	**18** (30%)

Submuestra definitiva. Valores absolutos según el nivel educativo de los padres.

Submuestra definitiva de padres (n=60)			
Grupos etarios de los niños	Nivel educativo de los padres (*)		
	Primario	Secundario	Universitario
5	-	1	9
6	1	2	7
7	1	6	3
8	1	3	6
9	-	-	10
10	-	4	6
Total	**3** (5%)	**16** (26,7%)	**41** (68,3%)

(*) Máximo alcanzado por alguno de los dos padres

ANEXO D
Esquema de la entrevista clínico-crítica a niños

1. Consideraciones generales sobre el encuadre

La entrevista debe ser realizada, preferentemente, en un espacio conocido por el niño —su escuela, club—. Comparando los distintos resultados de la muestra piloto, el lugar de la realización de la entrevista ha mostrado notables diferencias en la productividad infantil. En particular, las entrevistas realizadas en una oficina o lugar al que el niño era llevado para «conversar con alguien», fueron mucho más pobres y el acceso a un buen *rapport* demandó mucho más esfuerzo y tiempo que se le restó a la entrevista propiamente dicha.

En caso excepcional de entrevistar en la casa del niño, es imprescindible que se anticipe a los padres que la entrevista se realizará sin su presencia y, sin interrupciones, porque alteraría la dinámica y el encuadre. En las exploraciones piloto, constatamos el efecto inhibitorio de la presencia o intervención súbita paterna durante el desarrollo de la entrevista. En el espacio de la entrevista es necesario contar con una mesa de altura accesible para el niño, de modo que puedan ofrecerse allí las hojas y los marcadores para la realización del dibujo solicitado.

2. Consideraciones metodológicas específicas

El formato de esta entrevista semiestructurada y el modo de indagar están fundados en el llamado método clínico-crítico piagetiano, al que le hemos dedicado un apartado especial en el capítulo III. Por ello, sólo mencionaremos aquí lo que tiene de propio nuestro diseño, como un caso particular de esta modalidad en la que lo fundamental es la dialéctica entre el entrevistador y el entrevistado.

El guion utilizado es orientativo y siempre es necesario estar atento y abierto a las ideas infantiles originales que pudieran surgir en cada caso, de

modo tal que no se lo considera un esquema rígido sino una orientación general guiada por el principio dialéctico que caracteriza a la indagación clínico-crítica.

En cuanto al perfil de los participantes, la entrevista está diseñada para ser utilizada con el rango de edades de 5 a 10 años. Se recomienda evitar su utilización con sujetos en proceso de duelo —al momento de solicitar el consentimiento informado a los padres, constatar que, en caso de haber experimentado el fallecimiento de una mascota o persona cercana, este haya ocurrido dos o más años antes de la fecha de la entrevista—.

Dado el formato predominantemente oral con una fase de producción gráfica, la entrevista fue pensada para sujetos con un desarrollo relativamente normal del lenguaje oral y de las capacidades visomotrices.

En cuanto al registro, se utilizó la grabación del audio, complementada con anotaciones aclaratorias del entrevistador sobre el contexto, gestos, actitudes y otros aspectos inaudibles y relevantes para su protocolización posterior.

3. Datos registrados antes o durante la entrevista e incluidos en la transcripción

-Apellido y nombre del niño
-Fecha de nacimiento
-Día de la entrevista
-Duración de la entrevista
-Lugar y consideraciones especiales sobre el espacio en el que se desarrolló la entrevista (especialmente si existieron interrupciones o distracciones y en qué momento, indicando el minuto en el que aconteció. Si bien esto suele quedar registrado en las grabaciones, no siempre la interrupción es sonora).
-Escolaridad (si es la esperable para su edad y tipo de escuela).
-Ocupación y nivel educativo de los padres o tutores.
-Creencias religiosas del grupo familiar (este dato que luego se consignará con un código se obtendrá de la entrevista a los padres o tutores).

-Otros datos o informaciones que se consideren relevantes

4. Guion de la entrevista

La entrevista consta de cinco fases de indagación, desarrolladas en este orden: *i) apertura y acceso al tema; ii) introducción del tema de la muerte humana y exploración; iii) dibujo; iv) indagación basada en el dibujo; v) cierre*.

4.1. Apertura y acceso al tema de la muerte por la vía animal

-La presentación del entrevistador es acompañada por una breve explicación del objetivo del encuentro y de un pedido explícito de colaboración (*Hola, soy X y estoy estudiando cómo piensan los chicos/as de tu edad y para eso me gustaría poder charlar con vos. ¿Me querés ayudar?*).

-Se le pregunta la edad (o si sabe cuántos años tiene, con los más pequeños) y a qué grado escolar o sala del jardín de infantes asiste.

-Se le pregunta si le gustan las mascotas/animales y si tiene o conoce alguna. Frente a esta pregunta hay varias respuestas posibles y siempre es imprescindible llegar, de uno u otro modo, a la muerte animal como primer acercamiento al tema de la muerte, evitando las respuestas sugeridas y reutilizando los términos introducidos por el niño. De las diferentes respuestas, consideramos los siguientes tres tipos:

a) tiene o conoce alguna mascota;

b) tuvo o conoció alguna mascota;

c) no tiene ni conoce ninguna mascota.

Aunque existan combinaciones entre los tres tipos, lo fundamental es utilizar la respuesta para preguntar por la duración de la existencia de las mascotas. (Por ejemplo, para el caso a]: *Esa mascota que [tenés/conocés], ¿la vas a tener para siempre?* Para el caso b]: *¿Qué pasó con esa mascota que [tenías/conociste]?* Para c], introducir de manera directa el problema de la duración: *¿Las [mascotas/animales], pueden vivir para siempre?*)

Las respuestas a estas alternativas son de dos tipos posibles:

d) la mascota que [tiene/tuvo] o [conoce/conoció/imagina] [se puede morir/se murió]

e) la mascota que [tiene/tuvo] o [conoce/conoció/imagina] [va a estar/vivir para siempre/se fue o dejó de estar por cualquier causa que no implica muerte].

Para el caso d], que supone la introducción del tema de la muerte, se realizan preguntas de justificación (*¿por qué [se murió/se puede morir]?*), y de contrargumentación (*un [chico/chica] de tu misma edad me dijo que las mascotas pueden vivir para siempre; ¿qué te parece a vos? ¿tiene razón o se equivoca ese chico/a?*).

Para el caso e], es necesario repreguntar, siguiendo un orden de acercamiento progresivo al tema de la muerte: *i) ¿la mascota [que se tiene/se fue/se va a ir], puede vivir [para siempre, miles de años, siempre-siempre]?; ii) ¿a la mascota [que se tiene/se fue/se va a ir], le puede pasar algo y dejar de vivir?; iii) ¿la mascota [que se tiene/se fue/se va a ir], se puede morir?; iv) un [chico/chica] de tu misma edad me dijo que las mascotas se pueden morir, ¿qué te parece a vos? ¿será así o se equivoca ese chico/a?*

Ante cada respuesta posible se solicita una justificación y se contrargumenta buscando introducir el tema de la muerte animal.

Los tipos de respuestas a las repreguntas de e] usualmente son:

f] la mascota [no se puede morir/no puede dejar de existir/el niño hipotético de la contrargumentación se equivoca]

g] la mascota puede [morir/dejar de vivir]

Para el caso f], se vuelve a contrargumentar hasta alcanzar la introducción del tema de la muerte animal, apelando a ciertas condiciones hipotéticas, en este orden: i) [accidente traumático/golpe/disparo/corte]; ii) [enfermedad/no comer]; iii) [vejez]. (Por ejemplo, *otro [chico/chica] de tu misma edad me dijo que si las mascotas se enferman mucho, se pueden morir; ¿qué te parece a vos?*

Para el caso g], se sigue adelante con el momento siguiente de *introducción de la muerte humana* (4.2).

Esquemáticamente, la apertura y el acceso al tema de la muerte se organiza de la siguiente manera:

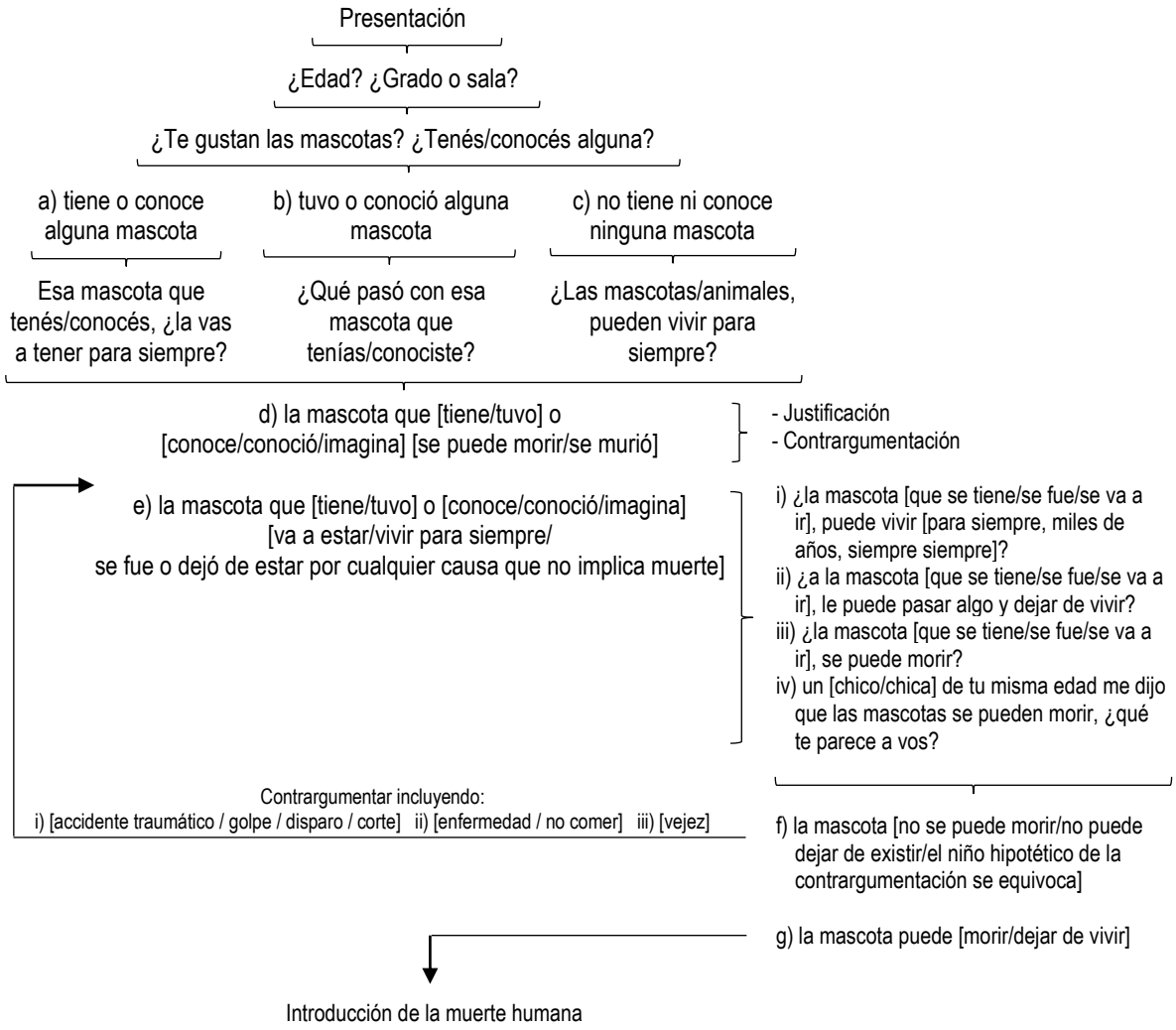


Figura D1 *— Esquema de apertura y acceso al tema de la entrevista*

4.2. Introducción del tema y exploración de las dimensiones B, C y D[91] del sistema de categorías de análisis

Una vez introducido el tema de la muerte animal en la entrevista, se indaga sobre la muerte humana, apelando a los argumentos ofrecidos por el

[91] Dimensión B: «Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con los muertos y el cuerpo». Dimensión C: «Ontología y comprensión de la muerte: conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, a sus manifestaciones y a sus condiciones de existencia». Dimensión D: «Nociones acerca del después de la muerte y de las propiedades del muerto». (Ver § 4.6.1 del Capítulo «Los problemas de la investigación y la metodología»).

niño: (*¿A las personas les puede pasar [esto/lo mismo que a los animales]?*). En cualquier caso, solicita una justificación de la respuesta y contrargumentar apelando a la opinión contraria formulada por un niño hipotético de igual edad y sexo del entrevistado.

En esta fase de la entrevista se busca explorar el conocimiento del niño sobre tres grandes áreas temáticas que constituyen el núcleo de la investigación y se encuentran representadas por las dimensiones de análisis categorial B, C y D: las experiencias y prácticas con la muerte, la comprensión de la muerte y las nociones acerca del después de la muerte.

A modo de ejemplo, presentamos una lista de preguntas orientativas para cada dimensión a explorar:

Dimensión Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con los muertos y el cuerpo
-¿Conocés o sabés de alguien [al que le pasó eso/que se murió]? ¿Qué le pasó? -¿Dónde lo viste/escuchaste? ¿Quién te lo contó? ¿Cómo lo sabés? -¿Vos estuviste ahí/lo viste [referencia a prácticas funerarias/experiencias directas con la muerte]? -[Preguntas sobre los órganos observables del cuerpo humano/procesos biológicos].

Dimensión Ontología y comprensión de la muerte: conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, sus manifestaciones y condiciones de ocurrencia
-Preguntas orientadas a explorar las representaciones de lo vivo/animado. -¿Cómo podemos saber si alguien está muerto? -¿A quiénes les puede pasar esto? ¿Le pasa sólo a los [chicos/viejos/personas/enfermos/accidentados]? -¿Qué tiene que pasar para que alguien se muera? -¿Quiénes se mueren? -Preguntas sobre qué entidad es la que se muere [alma/cuerpo/espíritu/persona]. -Preguntas orientadas a explorar la irreversibilidad: ¿Se puede volver a vivir una vez que se ha muerto? Alguien que ha muerto ¿a dónde va? ¿Qué sucede con él? ¿Qué sucede después de que ha muerto? ¿Es diferente morir y dormir? -Preguntas orientadas a explorar la cesación de las funciones vitales: Alguien que ha muerto: ¿Puede moverse?

¿Puede ver o escuchar?
¿Puede tener miedo?
¿Puede estar triste?
¿Cómo se sabe si alguien está muerto? (con relación a las observables corporales y mentales).

-Preguntas orientadas a explorar la causalidad:
¿Por qué se muere alguien?
¿Cómo se sabe si alguien está muerto? (Si remite a las causas).
¿Hay algo que pueda producir la muerte? ¿Qué?
¿Cómo muere alguien? (Si remite a las causas).

-Preguntas orientadas a explorar la universalidad:
¿Quiénes se mueren? (si remite a la extensión del universo).
¿Todos se mueren?
¿Hay gente que no muere? ¿Quiénes?
¿Hay seres que no mueren? ¿Cuáles?

-Preguntas orientadas a explorar la comprensión de la muerte como un momento final del ciclo vital: [¿Caracteriza la muerte un momento del ciclo de todos los seres vivos y de las personas?].
¿Se puede vivir para siempre?
¿Los jóvenes pueden morir?
¿Cómo es alguien antes de morir?
¿Quiénes se mueren? (si remite a la vejez como final inevitable del ciclo vital).

Dimensión Nociones acerca del después de la muerte y de las propiedades del muerto
-Preguntas orientadas a explorar la retornabilidad/irretornabilidad (¿Puede volver/regresar [en términos espaciales]?). -¿Qué pasa con la persona que se murió? Preguntas orientadas a indagar la trasformación. -¿Qué hace en ese lugar en el que está ahora? Preguntas sobre la replicación de la existencia material/espiritual. -Preguntas sobre la subsistencia de capacidades físicas/mentales. -Preguntas sobre el lugar al que van los muertos, en caso de que se apele a un espacio. -¿Se puede volver a morir la persona que se murió? -Preguntas sobre Dios (¿Quién es/qué hace/dónde está?). -Preguntas sobre el cuerpo/cadáver/prácticas funerarias.

A cada una de estas preguntas orientativas les corresponden otras tantas de justificación y contrargumentación tendientes a evaluar la estabilidad de los argumentos. Su formulación se atendrá al lenguaje utilizado por el niño y el orden de presentación no necesariamente es el que aquí ofrecemos. La secuencia se ajustará al decurso de la entrevista, utilizando las respuestas de los

niños como una oportunidad para circular por los ejes previstos para la indagación, en diferentes direcciones.

4.3. Fase de dibujo

La fase de dibujo se inicia luego de realizar una indagación orientada por las tres dimensiones mencionadas, invitándolo al niño a hacer algo que le gusta: *¿Te gusta dibujar? ¿Te puedo pedir que hagas un dibujo?* Se le entrega una hoja en blanco y 12 marcadores de colores[92], que el niño elegirá según su interés. La consigna es dibujar *algo que tenga que ver con lo que estuvimos charlando*. Ante la posible pregunta de especificación o de legitimación de alguna idea, es necesario evitar cualquier sugerencia (*lo que vos quieras* o *lo que a vos te parezca y que tenga que ver con lo que estuvimos conversando*). Si nos pide más hojas para reemplazar la primera o para agregar otro dibujo en una serie, se las entregamos de a una, identificando el orden de cada una.

Se espera a que el niño nos avise cuándo el dibujo esté terminado para comenzar una nueva fase de la entrevista.

4.4 Indagación basada en el dibujo

Con el o los dibujos sobre la mesa, se pregunta al niño qué es lo que dibujó, esperando que nos describa su producción, preguntando por los detalles que resulten poco claros o interesantes para profundizar en la indagación de las ideas infantiles que orientaron la fase 4.2 (*Contame qué dibujaste, cómo se relaciona esto con lo que conversamos antes* o *qué tiene que ver esto con lo que conversamos*). Si la descripción no presenta un gran desarrollo o el dibujo contiene pocos elementos figurativos —algo frecuente con los niños más pequeños—, se puede solicitar la invención de una historia utilizando las marcas como soporte (*contame qué está pasando*, o *¿qué está haciendo*, *¿dónde está?*, *¿cómo pasó esto?,* etc.).

---

[92] Nosotros utilizamos una hoja A4 y marcadores con los siguientes doce colores: rojo, azul, celeste, marrón, verde claro, verde oscuro, amarillo, naranja, rosa, violeta, gris y negro. La elección infantil es totalmente libre.

El objetivo de esta fase es relanzar la indagación anterior, utilizando el dibujo como nuevo soporte. En ese sentido, es importante indagar no sólo las representaciones gráficas y los aspectos específicos que la caracterizan —ordenamiento espacial, colores usados, trazos, etc.—, sino los argumentos ofrecidos por el niño en la primera fase verbal. Para ello, es imprescindible que el entrevistador retome las ideas del niño con diversos fines: i) contrastarlas con lo dibujado; ii) utilizarlas como contrargumentos de los nuevos argumentos ofrecidos; iii) para explorar nuevamente a partir de la lógica propia de la representación gráfica.

Esta fase iniciada con la pregunta general por lo dibujado prosigue de la misma manera que la fase 4.2, rastreando las ideas acerca de la universalidad, causalidad, reversibilidad, cesación de las funciones orgánicas y comprensión del ciclo vital. Siempre que sea posible, la exploración debe anclarse en el dibujo como nuevo recurso semiótico y, por ello, es posible que el niño amplíe o agregue elementos a lo ya dibujado, a modo de aclaración o precisión gráfica.

4.5. Cierre

La entrevista se cierra con dos preguntas:

c) *¿Qué es lo primero que se te ocurre con la palabra muerte?*

d) *Después de todo lo que conversamos ¿qué es, entonces, para vos, la muerte?*

Ambas preguntas apuntan a relevar qué es lo que el niño privilegia de todo el material emergente de la entrevista.

La primera es una pregunta que conduce a una asociación relativamente libre, que puede promover una imagen, una palabra o simplemente silencio como respuesta. Es un recurso frecuente en los estudios etnográficos y en la metodología de investigación de las representaciones sociales.

La segunda pregunta implica una elaboración conceptual mayor sobre lo anterior, exige una explicitación y un esfuerzo de abstracción acerca del entendimiento del tema y una síntesis sobre la disposición general y el tono afectivo que despierta la temática.

Finalmente, se pregunta al niño si nos permite quedarnos con el dibujo que hizo y se le agradece su colaboración.

ANEXO E
Esquema de la entrevista a padres

1. Consideraciones generales sobre el encuadre

El contacto con los padres debe darse en dos momentos: antes y después de entrevistar a los niños. El primero, para informar de nuestro proyecto, solicitar la autorización correspondiente (ver Anexo M) y obtener información básica para evaluar la satisfacción de los criterios mínimos para la realización de la entrevista; el segundo, para la realización de la entrevista propiamente dicha (ver § 4.6.2).

El formato semiestructurado permite que se retomen datos de las entrevistas de los niños —especialmente aquellos referidos a experiencias con la muerte—, así como diferentes particularidades no consideradas en el guión general.

En todos los casos se trató de escuchar atendiendo al hecho observado en el estudio piloto, sobre la constante intención de los padres de satisfacer lo que creen que el entrevistador busca. Esta posición implica que las preguntas de los entrevistados tendientes a sondear la perspectiva o posición del entrevistador sobre diferentes temas, no debe ser respondida o debe responderse con la mayor ambigüedad posible.

2. Preguntas clave de la entrevista

Datos personales:

-¿Nombre y Nacionalidad del niño?
-¡Fecha de nacimiento del niño?
-¿Entrevistados y relación con el niño?
-¿Nacionalidad? { -Madre / -Padre }
-¿Ciudad de residencia de la familia?

Aspectos socioculturales

-¿Ocupación? { -Madre / -Padre }

-¿Nivel educativo? { -Madre / -Padre }

(alfabetización y nivel máximo de educación formal alcanzado: **A**: alfabetizado; **P**: escuela primaria; **S**: escuela secundaria, **U**: formación terciaria, universitaria o superior).

-Otros datos de interés/notas sobre las ocupaciones e intereses de los padres (parte libre)

-¿Tipo de escuela a la que va el niño?

(**Pu**: de gestión pública y laica; **Pr-l**: de gestión privada y laica; **Pr-r**: de gestión privada con formación religiosa)

Para indagar creencias religiosas:

- ¿Algún integrante es religioso o cree en algo?
- Si las creencias no son homogéneas en la familia, ¿quiénes se definen como creyentes y en qué creen?
- ¿Practican? ¿De qué manera? [Indagar prácticas en torno a la muerte].
- ¿Han recibido formación religiosa en la escuela o en sus casas? [los miembros de la familia]
- ¿Creen en algo divino, superior, creador, o en la vida después de la muerte? ¿Qué hacen? [¿Hacen algo que dé cuenta de esa creencia?].
- ¿Cómo piensan los que no creen? [Agnósticos y ateos].
- ¿Algún integrante de la familia cree en algo distinto?

Para indagar las experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con la muerte:

- ¿Los niños tuvieron experiencias o se les informó sobre una muerte cercana [humana o animal]? ¿Cómo reaccionaron, en caso de haber tenido la experiencia?
- ¿Cómo se lo contaron? ¿Qué explicación o comentarios sobre esa experiencia le han ofrecido los padres?
- [En caso de que no hayan tenido esa experiencia] ¿Qué explicación o comentarios sobre esa experiencia le darían si sucediera?

ANEXO F
Sistema de categorías de análisis para analizar las entrevistas con niños

En este anexo presentamos, completas, las categorías, los códigos y los subcódigos de análisis de contenidos cualitativos que formulamos para analizar las entrevistas a niños y para establecer comparaciones sistemáticas con los datos obtenidos en las entrevistas a padres.

El sistema total está organizado en cinco grandes categorías (A, B, C, D, Ψ) que funcionan como dimensiones de análisis o de acotamiento y reducción de los datos. A su vez, cada una de estas grandes categorías está compuesta por códigos y subcódigos que pueden o no adquirir determinados valores.

Los códigos de nuestro sistema son de tres tipos, siguiendo la clasificación de Miles y Huberman (1994): *descriptivos* —caracterizan y nominan un segmento del material del protocolo; *interpretativos* —aquellos más abstractos que implican algún grado de lectura teórica de los datos— y *de patrón* —funcionan como explicación emergente—.

En sentido estricto, las categorías A y Ψ no son analíticas ni refieren al tema de la muerte. Los «datos personales» contribuyeron al tratamiento de los datos, pero en sí mismos no son categorías de análisis, sino parámetros descriptivos. Por su parte, los aspectos metodológicos e hipótesis interpretativas referidas por los códigos de la categoría Ψ, sólo contribuyeron a poner en evidencia cuestiones propias de la dinámica de la entrevista y a señalar fragmentos interpretables según procesos típicos del pensamiento infantil, como la transducción o las asociaciones por contigüidad (ver § 4.6 y 5.6.1 del capítulo III).

La siguiente figura tiene por objetivo facilitar la lectura del sistema de categorización.

Categorías	Códigos y subcódigos generales (sin valores)
A Datos personales	-Sexo -Edad -Nivel educativo de los padres -Creencias familiares
B Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con los muertos y el cuerpo	-No hay muertes conocidas -Hay muertes conocidas (Experiencia muerte humana; Experiencia muerte animal; Conocimiento muerte humana relatada; Conocimiento muerte animal relatada) -Medios de comunicación -Prácticas funerarias (Entierro-testigo; Entierro-relato) -Observables del cuerpo humano
C Ontología y comprensión de la muerte: conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, a sus manifestaciones y a sus condiciones de existencia	-Vida (vida=movimiento, actividad cinética; vida=camino; vida=existencia-realidad) -Muerte (muerte=detención, inactividad cinética; muerte=desaparición; muerte=relocalización [*]; muerte=desarmado; muerte=detención, inactividad biológica; muerte=desconexión) -Cómo saber si alguien está muerto (saber: llamás y no contesta; saber: ya no está-no lo vemos más-desaparece-no existe más; saber: no se mueve; saber: ojos cerrados; saber: no hay indicadores biológicos de funcionamiento) -Equilibrio entre vida y muerte -Inmortalidad (Duda sobre la inmortalidad; Inmortalidad absoluta; Inmortalidad excepcional; Inmortalidad infantil [*]) -Quién se muere (Se mueren sólo los viejos; Algunos mueren y otros no; Se mueren todos, pero siguiendo en un orden jerárquico; Se mueren todos si hay una causa; El niño reconoce que él también se puede morir) -Qué se muere (Se muere la persona; Se muere el cuerpo) -Condiciones para que alguien se muera (Si es viejo, tal vez se muere; Si es viejo, se muere siempre) -Causalidad (Muere por peligros, temores o causas clisé; Causa moral; Causa inmotivada; Causa biológica-material [*]; Causa mental; Causa por vejez; Negación de la causa por vejez; Negación de la causa por enfermedad) -Universalidad -Reversibilidad -Irreversibilidad oscilante -Irreversibilidad absoluta -Inevitabilidad - Definición de muerte (Definición de muerte=no ver más; Antropomorfización)
D Nociones acerca del después de la muerte y de las propiedades del muerto	-Retornabilidad -Irretornabilidad -Transformación -Replicación de la vida material -Replicación de la existencia inmaterial (Alma-espíritu-ángel; Recuerdo; -Subsistencia de capacidades físicas (La persona muerta conserva alguna capacidad; El cuerpo muerto conserva alguna capacidad; El alma, espíritu o ángel conserva alguna capacidad; Negación de la subsistencia de capacidades físicas) -Subsistencia de capacidades mentales (La persona muerta piensa, recuerda o sueña; El cuerpo muerto piensa, recuerda o sueña; El alma, espíritu o ángel del muerto piensa, recuerda o sueña; Negación de la subsistencia de capacidades mentales) -Sin locus -Locus (Locus cielo; Locus tierra; Locus original; Se queda donde estaba; Infierno) -Muerte después de la muerte -Negación de la muerte después de la muerte -Dios -Inexistencia de Dios -Cadáver -Reedición de la vida
Ψ Categorías sobre aspectos metodológicos e hipótesis interpretativas	-Lenguaje -Asociación necesaria entre eventos -Creencias sugeridas: ¿por el contexto? ¿por la entrevista? -No importaquismo -Fuente externa de la creencia infantil -Fuente propia -Presentación original -Razonamiento transductivo

[*] Subcódigos con subcódigos

A- Datos Personales que figuran en cada entrevista: sexo, edad, creencias y religiosas familiares (estos datos figuran en las entrevistas y si bien no son categorías de análisis, son organizadores generales de la muestra)

Sexo

- **Masculino**
- **Femenino**

Edad

- **5 años**
- **6 años**
- **7 años**
- **8 años**
- **9 años**
- **10 años**

Nivel educativo del padre

- **Primario Completo o alfabetizado**
- **Secundario Completo**
- **Terciario/Universitario completo**

Nivel educativo de la madre

- **Primario Completo o alfabetizado**
- **Secundario Completo**
- **Terciario/Universitario completo**

Creencias familiares declaradas predominantes: Creencias familiares religiosas o agnósticas predominantes. Es frecuente la contradicción entre padres, o entre los padres y los abuelos, por lo que en ese caso se considerará el discurso de los padres entrevistados o se categorizará contradictoria.

- **Creyentes:** Familias declaradamente religiosas.
- **Agnósticos o ateos:** Familias declaradamente agnósticas o ateas.
- **Contradictoria:** Se categoriza así cuando uno de los progenitores o tutores tiene una creencia contraria a la del otro, o cuando la contradicción se da entre las creencias parentales y las de otro miembro relevante de la familia, especialmente si convive con el niño.

B- Categoría: Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con los muertos y el cuerpo

No hay muertes conocidas: el niño no conoce animales ni humanos que hayan muerto.

Hay muertes conocidas: por experiencia directa o relato, el niño está anoticiado de la muerte de algún animal o ser humano real y conocido por él.

- **Experiencia muerte humana:** el niño sabe de la muerte de algún humano; la fuente es una vivencia personal.
- **Experiencia muerte animal:** el niño sabe de la muerte de algún animal por experiencia directa.
- **Conocimiento muerte humana relatada:** el niño sabe de la muerte de alguna persona. La fuente es el relato de la familia o personas cercanas.
- **Conocimiento muerte animal relatada:** el niño sabe de la muerte de algún animal por relatos de la familia o personas cercanas.

Medios de comunicación: el niño refiere a alguna muerte en películas, diarios, TV, narraciones, etc.

Prácticas funerarias: prácticas religiosas o relacionadas con algún rito funerario, practicadas directamente o por familiares.

- **Entierro-testigo:** conocimiento del niño de las prácticas funerarias del entierro por vivencia personal.
- **Entierro-relato**: conocimiento del niño de las prácticas funerarias del entierro por relato de personas cercanas o medios, literatura, obras.

Observables del cuerpo humano: descripción o mención de componentes distinguidos en el cuerpo humano.

C- Categoría: Ontología y comprensión de la muerte: conocimientos referidos a la naturaleza de la muerte, a sus manifestaciones y a sus condiciones de existencia.

Vida: referencias a características de lo que está vivo para dar cuenta de las ideas sobre la muerte.

└ **vida=movimiento, actividad cinética**: es la caracterización de la vida por referencia al movimiento físico o a distintas actividades motivadas internamente y no por fuerzas externas.

└ **vida=camino:** es la caracterización de la vida como un camino o recorrido secuenciado que culmina inevitablemente con la muerte.

Muerte: características de lo que está muerto.

└ **muerte=detención, inactividad cinética**: es la caracterización de la muerte por referencia a la detención del movimiento o del desarrollo, a la quietud o el reposo físico.

└ **muerte=desaparición:** es la caracterización de la muerte por referencia a una completa desaparición, "disipación" o "evaporación" de la persona, el cuerpo, el alma, el espíritu, y todo lo que caracteriza al ser vivo (sin actividad, existencia ni relocalización posterior a la muerte).

└ **muerte=relocalización:** es la caracterización de la muerte por referencia a un lugar al que van los muertos (estar muerto es estar en: cielo, infierno, cementerio, hospital, ambulancia, tierra, etc.).

└ **Relocalización con características de lo viviente**: Es la caracterización de la muerte por referencia a un lugar al que van los muertos y se reconoce que el muerto puede realizar las mismas actividades que las de un ser vivo, aunque en ese otro lugar. [Ej.: está muerto porque está en el cielo (…) no puede comer ni hablar porque está muerto o puede realizar algunas cosas como moverse, pero no necesita comer].

└ **Relocalización sin características de lo viviente**: es la caracterización de la muerte por referencia a un lugar al que van los muertos y se reconoce que en ese lugar el muerto no puede realizar las mismas actividades que las de un ser vivo porque están restringidas en número o tipo.

└ **muerte=desarmado:** caracterización de la muerte por el desmembramiento, despiezado o separación de partes del cuerpo.

└ **muerte=detención, inactividad biológica:** es la caracterización de la muerte por referencia a la detención de funciones biológicas propias del estado viviente. Es la *cesación funcional* que refieren algunos antecedentes de investigación: el cuerpo de una persona muerta no puede hacer nada de lo que hacía mientras vivía.

└ **muerte=desconexión:** es la caracterización de la muerte por referencia a la "desconexión", "apagado" o cesación de funciones y subsistencia del cuerpo,

generalmente análogo a lo que se observa en un artefacto electromecánico cuando es desconectado de la alimentación eléctrica.

Cómo saber si alguien está muerto: indicadores para advertir que una persona está muerta.

└ **saber: llamás y no contesta:** se sabe que alguien está muerto cuando no responde llamados o un tercero nos avisa.

└ **saber: ya no está-no lo vemos más-desaparece-no existe más**

└ **saber: no se mueve**

└ **saber: ojos cerrados**

└ **saber: hay indicadores biológicos de funcionamiento:** los indicadores observables son procesos biológicos perceptibles directamente (latido, respiración, circulación, temperatura, etc.), o indicadores proporcionados por instrumentos médicos.

Equilibrio entre vida y muerte: para que alguien nazca (o muera) tiene que morir (o nacer) otra persona.

Inmortalidad: creencias acerca de la imposibilidad de morir.

└**Duda sobre la inmortalidad:** el niño no tiene certeza sobre la inmortalidad. Afirma la inmortalidad, pero ofrece algunas dudas.

└**Inmortalidad absoluta**: las personas y/o los animales no se mueren nunca.

└**Inmortalidad excepcional:** refiere a la aceptación de al menos un caso de inmortalidad reconocido, con la simultánea admisión de la mortalidad de otros.

└**Inmortalidad infantil:** refiere a la creencia de que los niños nunca pueden morirse.

└ **Duda si los niños pueden morir**

└ **Los niños se pueden morir, pero si son grandes**

└ **Ningún niño se muere**

Quién se muere: población que puede morir.

└ **Se mueren sólo los viejos**

└ **Algunos mueren y otros no** (por ej. Los policías no, porque tienen que cuidar a la gente).

└ **Se mueren todos, pero siguiendo en un orden jerárquico:** (Por ej.: primero los viejos, después los papás, luego los niños, etc.).

└ **Se mueren todos si hay una causa**

└ **El niño reconoce que él también se puede morir:** (categoría que se asocia a cualquiera de las precedentes de este nivel, incluida la primera, ej.: "me puedo morir, pero cuando sea viejo").

Qué se muere: refiere a las explicaciones sobre el tipo de ente que se muere (persona, cuerpo, espíritu, etc.).

└ **Se muere la persona**

└ **Se muere el cuerpo**

└ **Se muere el cuerpo y otra entidad inmaterial asociada en vida:** (ej.: alma, espíritu, ángel).

└ **se muere el cuerpo, pero no la entidad inmaterial asociada en vida:** (ej.: alma, espíritu, ángel).

Condiciones para que alguien se muera: condiciones necesarias para que alguien se muera, no incluidas en ninguna de las demás categorías.

└ **Si es viejo, tal vez se muere:** No es seguro que la vejez lleve a la muerte.

└ **Si es viejo, se muere siempre:** Una persona se muere sólo si es vieja, siempre

Causalidad: alude a los factores que conducen a la muerte.

└ **Muere por peligros, temores o causas clisé:** La causa de la muerte es un peligro, advertencia, situación clisé en historias, películas, dibujos animados, o un temor frecuente, que no se corresponde con las cusas de las demás categorías (Ej.: caerse al agua y ahogarse, congelarse, que te coma un tiburón, la electricidad, etc.).

└ **Causa moral:** Alguien puede o debe morir porque corresponde, se lo merece o es lo justo.

└ **Causa inmotivada**: no hay motivación de ningún tipo, se muere porque sí, por azar o casualidad.

└ **Causa biológica-material**: apelación a fenómenos corporales que refieren a teorías o conocimiento biológico para explicar la ocurrencia de la muerte.

└ **muere por no comer:** Puede referir a la causa de la muerte o quedar indistinguida de una constatación [que deja de comer] que confunde las causas de los hechos con los observables que les corresponden.

└ **muere por trauma físico**: golpes, lesiones, sangrado, impactos, accidentes, balas.

└ **muere por enfermedad**

└ **muere por envenenamiento:** muerte por veneno o ingestas de cualquier tipo.

└ **muere por desgaste:** Apelación al agotamiento, cansancio, falta de tiempo o fatiga para explicar la muerte («el corazón se cansó», «caminaba lento», «tenía muchas arrugas», «no tenía más tiempo»).

└ **muere porque no respira**

└ **muere por el corazón**: deja de funcionar o se daña.

└ **muere porque la sangre se detiene**

└ **muere por el cerebro**: cesa de funcionar o se daña.

└ **muere porque se mueren las células**

└ **muere por cualquier órgano:** Se reconoce que se puede morir por el daño de cualquier órgano, no por alguno específico.

└ **Causa mental:** apelación a fenómenos mentales, cognitivos o emocionales, para explicar la ocurrencia de la muerte.

└ **Causa por vejez:** todo argumento que alude a este estado como causa de muerte, y en el que no se puede determinar con claridad si se trata de una causa biológica-material o mental. Es un intermediario indiferenciado de las dos anteriores y no supone necesariamente la comprensión del ciclo vital.

└ **Negación de la causa por vejez:** Ante la presentación del argumento, el niño niega que se pueda morir por vejez.

└ **Negación de la causa por enfermedad:** se niega que una persona pueda morir por una enfermedad.

└ **Negación de la causa mental:** Niega que pueda darse la muerte por razones mentales o afectivas.

└ **Causa Dios o intención sobrenatural**: la muerte es debida a la voluntad de Dios, agente omnisciente, capaz de determinar, provocar, decidir o anticipar la muerte de algún ser. Su voluntad es absoluta sobre los hechos del mundo.

Universalidad: Todos los seres vivos se pueden morir.

Reversibilidad: consiste en la aceptación de la posibilidad de volver a vivir después de muerto. No se confunde con el retorno del cielo a la tierra.

Irreversibilidad oscilante: no hay certeza de la imposibilidad de volver a vivir una vez que se ha muerto. Existe la creencia, pero es inestable.

Irreversibilidad absoluta: es imposible volver vivir una vez que se ha muerto. [No se confunde con la irretornabilidad, que supone que no es posible regresar al lugar en el que se vivía o al mundo de los vivos].

Inevitabilidad: implica que la muerte es universal e ineludible para los seres humanos o para cualquier ser vivo. Ninguna acción puede impedirla.

Definición de muerte: definición que se le pidió a todos los niños al finalizar la entrevista.

- **Definición de muerte=no ver más:** la muerte, en términos generales y como respuesta a la pregunta por la primera ocurrencia al escuchar la palabra muerte, es no ver más, extrañar, dejar de frecuentar, olvidar, etc.
- **Antropomorfización**: la muerte personificada o encarnada en alguna imagen antropomórfica —como la «parca»—.

D- Categoría: Nociones acerca del después de la muerte y de las propiedades del muerto

Retornabilidad: es el regreso del muerto desde el lugar al que se fue al lugar en el que vivía o mundo de los vivos. No necesariamente implica reversibilidad, que es volver a vivir. ["Reversibilidad" asociada a "retornabilidad" categorizan las creencias resurrectivas].

Irretornabilidad: es la imposibilidad, del cuerpo, la persona o el alma, de regresar a su lugar de vida previa, al mundo de los vivos o, de manera genérica, a la Tierra, aun admitiendo que la vida se reedita en otro lugar, total o parcialmente. [No se confunde con la irreversibilidad que implica la imposibilidad de volver a vivir en el mundo de los vivos. La irretornabilidad puede implicar, a su vez, continuar viviendo o reeditar la vida, sin que se pueda regresar a la Tierra].

Transformación: La persona muerta o alguna otra entidad sigue existiendo, pero transformada en algo diferente.

Replicación de la vida material: refiere a la descripción de la existencia post mórtem en términos de nueva vida, con características semejantes a las de la vida terrenal. En cierta forma constituye una negación de la muerte, porque la muerte en este caso sólo sería el reinicio de un ciclo. No intervienen almas, espíritus ni nociones religiosas y, por tanto, no hay desdoblamiento cuerpo-alma.

Replicación de la existencia inmaterial: el niño admite que después de la muerte hay alguna forma de existencia espiritual. El argumento puede ser original (como creer que sigue existiendo en los recuerdos de otros que están vivos) o estar en acuerdo con las

formas generales de los relatos religiosos. Usualmente es el alma, espíritu o algo inmaterial lo que permanece existiendo.

└ **Alma-espíritu-ángel**: Supone un desdoblamiento cuerpo-alma. Se trata de algo que se diferencia del cuerpo y que durante la vida se encuentra "dentro" del cuerpo o asociado a él, es decir que mantiene con el cuerpo una relación de tipo continente-contenido y que en la muerte se escinde y sale del cuerpo. Se la representa generalmente como insustancial, "transparente", "liviana", "invisible", etc. Aquí se incluyen todas las variantes con las que este ente asociado al cuerpo en vida puede presentarse: espíritu, alma, ángel, fantasma.

└ **Recuerdo:** Es una forma de existencia inmaterial post mórtem que no recurre a entidades como las de la categoría alma-espíritu, sino al pensamiento de quienes están vivos. No supone necesariamente un desdoblamiento cuerpo-alma o la apelación al cielo o a Dios.

Subsistencia de capacidades físicas: Ciertas capacidades físicas permanecen después de la muerte (Ej.: sensoriales o motrices).

└ **La persona muerta conserva alguna capacidad:** La persona muerta conserva alguna capacidad (función, sentido o capacidad biológica).

└ **El cuerpo muerto conserva alguna capacidad:** El cuerpo muerto conserva alguna capacidad (función, sentido o capacidad biológica).

└ **El alma, espíritu o ángel conserva alguna capacidad:** El alma, espíritu o ángel conserva alguna capacidad (función, sentido o capacidad biológica).

└ **Negación de la subsistencia de capacidades físicas:** Explícitamente se niega la subsistencia de cualquier capacidad física después de la muerte.

Subsistencia de capacidades mentales: Ciertas capacidades mentales permanecen después de la muerte (Ej.: pensamientos, recuerdos, sentimientos).

└ **La persona muerta piensa, recuerda o sueña.**

└ **El alma, espíritu o ángel del muerto piensa, recuerda o sueña:** Se admite la persistencia de alguna actividad de la persona viva, pero en entidades referidas por las religiones, como el alma, el espíritu, el ángel.

└ **Negación de la subsistencia de capacidades mentales:** Explícitamente se niega la subsistencia de alguna o toda capacidad mental después de la muerte, en una o todas las entidades reconocidas.

Sin locus: el muerto no está en ningún lugar, desaparece una vez muerto. Es la negación de la replicación.

Locus: espacio o localización post mórtem, tanto del cuerpo como de cualquier otro ente que se reconozca (alma, espíritu, persona, ángel).

- **Locus cielo**: espacio astronómico o imaginario, siempre con una ubicación superior a la tierra, al que se puede dirigir la mirada, y en el que el muerto o algo del muerto habita, porque fue llevado o ascendió espontáneamente.
- **Locus tierra**: suelo, tumba o lugar terrenal en el que se coloca o al que va el muerto o algo del muerto.
- **Locus original**: espacio o lugar distinto al del cielo o la tierra, en donde el muerto o algo del muerto sigue existiendo.
- **Se queda donde estaba:** el muerto no cambia de ubicación. Queda donde murió.
- **Infierno:** lugar al que se van las personas, las almas, los espíritus, ángeles u otra entidad, después de la muerte. Suele estar asociada con el mal, el castigo, lo bajo, las llamas, el dolor, lo feo, etc.

Muerte después de la muerte: se sostiene que después de la muerte, la persona, el alma, el espíritu, o cualquier otra entidad en la que subsiste algo de la existencia del ser vivo, puede, a su vez, volver a morirse.

Negación de la muerte después de la muerte: se niega que se pueda morir después de la muerte, aun admitiendo que la muerte es una nueva vida o que después de muerto subsisten capacidades corporales o psíquicas.

Dios: agente que participa de la vida post mórtem, por medio de decisiones o interacciones con el muerto. No se confunde con la categoría «Causa Dios» porque aquí lo importante es la participación de Dios en la existencia *post mortem* y no en el fenómeno del final de la vida.

Inexistencia de Dios: refiere a los argumentos de negación explícita de cualquier forma superior de control, provocación, creación o regulación de los acontecimientos humanos, entre ellos la muerte. La negación de Dios suele estar acompañada por una explicación alternativa a la religiosa sobre los acontecimientos relacionados con la muerte.

Cadáver: descripciones, conocimientos o referencias al cuerpo muerto.

Reedición de la vida: ideas sobre un nuevo comienzo, como si la vida fuese un ciclo que vuelve a comenzar una vez sucedida la muerte, o bien un retroceso hacia estadios previos.

Ψ- Categorías sobre aspectos metodológicos e hipótesis interpretativas

Las siguientes categorías se utilizaron para señalar, en los protocolos, aspectos metodológicos de la entrevista y para marcar fragmentos en los que se hace referencia a la fuente declarada de la creencia infantil, así como la presencia de razonamientos presumiblemente transductivos. No son *categorías de análisis* en sentido estricto utilizado anteriormente, aunque son orientadoras en el proceso de formulación de hipótesis interpretativas.

└ **Lenguaje**: Cuestiones a revisar referidas al lenguaje y la comprensión infantil particular de los significados

└ **Asociación necesaria entre eventos:** Siempre que se da una cosa, se da otra, con independencia de la comprensión de la relación entre ambas. Es un caso de pensamiento mágico fenomenista (ej.: siempre que alguien muere, hay sangre; siempre que hay una bala, alguien muere).

└ **¿Creencia sugerida por el contexto?**: para indicar la sospecha de que una afirmación tiene carácter externo y se presenta como una verdad de la que muy poco puede decirse en términos de justificación. Las relaciones con otras ideas son escasas, lo que muestra la diferencia con una creencia espontánea.

└ **¿Creencia sugerida por la entrevista?:** análoga a la «creencia sugerida por el contexto», pero aplicada al caso en el que se sospeche que la creencia ha sido producto de la misma entrevista clínica. Se manifiesta en cierta inercia de pensamiento que tiende a repetir una idea implicada en una pregunta o sugerencia del entrevistador.

└ **No importaquismo:** el niño responde, a lo planteado en la entrevista, de una manera general y sin esfuerzo evidente de adaptación. Es una respuesta al azar en la que no se constata, ni siquiera, el interés de una fabulación en la que está implicado cierto grado de elaboración cuidadosa del relato ("el niño fabula cuando se divierte: el no importaquismo nace del aburrimiento". Piaget, 1926, p. 25).

└ **Fuente externa de la creencia infantil (aclarando el tipo: parental, TV, maestra, etc.)**: alude a toda referencia histórico biográfica que explícitamente los niños presentan para legitimar sus afirmaciones. No es de interés que sean fácticamente reales, sino que el niño las describa como habiendo ocurrido en algún momento de su vida. La fuente puede ser un acontecimiento vivido por el entrevistado o referido por diferentes vías (como las novelas familiares), siendo la narración del hecho lo que directamente se experiencia.

└ **Fuente propia:** es el reconocimiento por parte de los niños de que la creencia es debida a sus propias ocurrencias, o que lo supo "desde siempre".

└ **Presentación original:** pensamientos infantiles que no se corresponden con los clisés de la cultura (como los cuentos, mitos o relatos populares). Son explicaciones o teorías inventadas para dar razonabilidad a un hecho particular conocido por el niño, que dan cuenta de una elaboración imaginaria genuina.

└ **Razonamiento transductivo:** razonamiento caracterizado por ir de lo particular a lo particular. A diferencia de la inducción, que procede de lo particular a lo general y que caracteriza a muchos de los juicios implicados en la experiencia cotidiana, la transducción, frecuente en los niños y en parte del razonamiento adulto, omite por completo el requisito de proposiciones universales, tanto en las premisas como en las conclusiones. Es así que la transducción opera un pasaje entre proposiciones particulares, sin que medie, ni siquiera de manera tácita, alguna forma de enunciado general. "una clase es una especie de individuo-tipo repetido en varios ejemplares. Los gusanos son todos "el gusano" que reaparece bajo nuevas formas".

ANEXO G
Grilla modelo para el volcado de las entrevistas a padres

Dimensión: edad, religiosidad familiar, educación y ubicación sociocultural			
Datos personales	Nombre y Nacionalidad del niño		
	Fecha de nacimiento del niño		
	Entrevistados y relación con el niño		
	Nacionalidad	Madre	
		Padre	
	Ciudad de residencia de la familia		
Aspectos socio culturales	Ocupación	Madre	
		Padre	
	Educación (alfabetización y nivel máximo de educación formal alcanzado: **A**: alfabetizado; **P**: escuela primaria; **S**: escuela secundaria, **U**: formación terciaria, universitaria o superior).	Madre	
		Padre	
	Otros datos de interés / notas sobre las ocupaciones e intereses de los padres		
	Tipo de escuela a la que va el niño (**Pu**: de gestión pública y laica; **Pr-l**: de gestión privada y laica; **Pr-r**: de gestión privada con formación religiosa)		
Creencias religiosas	Se definen como **creyentes religiosos**	¿Practican? ¿De qué manera? [Indagar prácticas en torno a la muerte].	
		Si las creencias no son homogéneas en la familia, ¿quiénes se definen como creyentes religiosos y en qué creen?	
	Se definen como **ateos o agnósticos**	¿Han recibido formación religiosa?	
		¿Creen en algo divino, superior, creador, o en la vida después de la muerte? ¿Hacen algo que dé cuenta de esa creencia?	
		¿Esta creencia es compartida por todos los miembros de la familia?	
		¿Algún integrante de la familia cree en algo distinto?	

Dimensión: Experiencias, conocimientos y prácticas relacionadas con la muerte		
¿Los **niños** han tenido alguna **experiencia** con la	**Sí** ¿Qué explicación o comentarios sobre esa experiencia le han ofrecido los padres?	
	No ¿Qué explicación o comentarios sobre esa experiencia le darían si sucediera?	

ANEXO H
Relaciones entre creencias familiares y tipo de escuela del niño

Creencias familiares / Institución educativa	f_{obs}	f_{esp}
Agnósticos/ateos -pública	12	9,75
Agnósticos/ateos -Privada laica	2	2,5
Agnósticos/ateos - Privada religiosa	1	2,75
Creyentes-Pública	12	15,6
Creyentes-Privada laica	5	4
Creyentes - Privada religiosa	7	4,4
Contradicción leve - Pública	9	7,8
Contradicción leve - Privada laica	2	2
Contradicción leve - Privada religiosa	1	2,2
Contradicción fuerte - Pública	6	5,85
Contradicción fuerte - Privada laica	1	1,5
Contradicción fuerte - Privada religiosa	2	1,65
TOTAL	**60**	**60**

GRADOS DE LIBERTAD: (C-1)(H-1)=(3-1)(4-1)=(2)(3)=6

χ^2 = 0,9083475

GL = 6

Distribución Chi cuadrado - TABLA	Nivel de confianza	%	grados de libertad	valor
α= 0,01	1- α =0.99	99	6	16,8119
α= 0,05	1- α =0.95	95	6	12,5916

Para α=0,01 y α=0,05 las variables son independientes, <u>no están relacionadas</u>

Prueba estadística que parte del supuesto de **no** relación entre las variables *creencias familiares* y *tipo de escuela a la que asisten los niños*.

(Ver información sobre los alcances y fundamentos de la prueba estadística de χ^2 en Aron & Aron, 2003; Grasso, 1999; Hernández Sampieri, Fernández Callado & Baptista Lucio, 2008)

ANEXO I
Modelo de solicitud de autorización institucional para entrevistar niños

Se adjuntan a continuación dos modelos de notas, una del Instituto de Investigaciones en Psicología de la Universidad, avalando la investigación y la solicitud de colaboración; otra presentando la temática a fin de obtener una autorización de acceso a la institución.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

La Plata, fecha.-

Estimados Directores del Colegio……

De mi mayor consideración

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes para informarles que el Instituto de Investigaciones en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, es sede del proyecto de Investigación sobre las *nociones del ciclo vital de niños de 5 a 10 años*, que forma parte de la Tesis doctoral en curso en esta institución, del Psicólogo Ramiro Tau. Está dirigida por la Prof. Alicia Lenzi y el Dr. José Antonio Castorina. Asimismo, está financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En este Instituto se avala formalmente la realización del proyecto de referencia y se solicita la posibilidad de que el Licenciado Tau pueda realizar algunas de las entrevistas con niños del grupo etario considerado, que corresponden al mencionado proyecto, en esa institución.

La entrevista a realizar ha sido diseñada luego de 5 fases de exploración piloto, implementadas en los últimos dos años, con niños de diferentes edades y pertenecientes a sectores sociales heterogéneos, circunstancia que ha permitido precisar el instrumento de referencia.

Mucho agradecería la autorización solicitada, comprometiendo la devolución de información sobre los aportes teóricos de la investigación, si resultara de su interés.

Sin otro particular y a la espera de una respuesta favorable los saludo muy atentamente.

Telma Piacente
Directora del Instituto de
Investigaciones en Psicología

Datos del solicitante
Teléfono - Correo electrónico

Instituto de Investigaciones
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

La Plata, fecha

Estimado Director del Colegio ……

Sr. ……

S/D

Tengo el agrado de dirigirme a usted a fin de poner en su conocimiento algunas de las características centrales de la investigación que desarrollo actualmente en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UNLP, financiada por el CONICET.

A fin de que usted pueda evaluar y autorizar la posibilidad de que la institución educativa a su cargo colabore con el desarrollo de esta investigación sobre el pensamiento infantil (investigación que ya ha sido presentada ante la Sra. Inspectora Jefe de la Región …… de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada,……..), me centraré en los procedimientos de exploración, en detrimento de las consideraciones teóricas en las que se fundan. No obstante, a su requerimiento, podré ampliar cualquier punto que no sea lo suficientemente preciso para su consideración.

Reseña teórica de la investigación

La investigación, centrada en el desarrollo de la comprensión infantil sobre el ciclo vital, pertenece al campo general de la psicología del desarrollo cognoscitivo, y en particular al desarrollo cognoscitivo de los conocimientos sociales. El objetivo principal de la exploración es determinar las concepciones de vida y muerte de niños argentino de 5 a 10 años de edad y establecer su progresión, desde un estado de conocimiento menor a otro mayor. La muestra de este proyecto está intencionalmente orientada hacia sectores socioeconómicos medios, y dividida proporcionalmente por sexo y creencias

religiosas del grupo familiar (formando sólo dos grupos muy amplios: religiosos y no religiosos).[93]

El foco está puesto en la identificación de los sistemas de creencias y los mecanismos cognoscitivos implicados en la interpretación conceptual infantil, así como su distancia e interacción respecto de las significaciones histórico-antropológicas de la muerte como objeto de conocimiento social.

El marco teórico en el que se fundamenta el proyecto corresponde a la psicología genética piagetiana del desarrollo del conocimiento, coordinada con las perspectivas que atienden a la producción de representaciones y significados compartidos.

Descripción de las entrevistas a niños

Luego de 5 fases de exploración piloto, realizadas en los últimos dos años, con niños de diferentes edades y pertenecientes a sectores sociales heterogéneos, se precisó un instrumento adecuado para la indagación de las nociones infantiles sobre el ciclo vital. En términos amplios, consiste en una entrevista semiestructurada e individual, que en su mayor parte es oral, y se completa con una fase breve de dibujo, a modo de expresión simbólica supletoria. En acuerdo con el método clínico-crítico (propio del marco teórico adoptado), las preguntas e intervenciones del entrevistador no están prefijadas y son elaboradas en función del material que espontáneamente el niño introduce en el diálogo. De este modo se evita la inducción de nociones ajenas al sujeto (a modo de sugestiones o nociones inculcadas), y se logra la adecuación lingüística correspondiente al nivel del niño.

Dicho modelo de entrevista suele tener una extensión variable, que oscila entre 25-30 minutos con los niños más pequeños, y 45-55 minutos con los más

93 Utilizamos la categoría "no religiosos" de manera laxa, ya que aquí están comprendidas aquellas familias que en sentido estricto deberían considerarse ateas, agnósticas, o no creyentes, pero que a los fines de nuestro estudio integran un único grupo de "no religiosos".

grandes. El audio de las entrevistas es grabado, para luego ser protocolizado y analizado, con los resguardos de anonimato que imponen las normas éticas referidas a la investigación con personas.

Las entrevistas son realizadas exclusivamente bajo el consentimiento informado de los padres (el cual, salvo mejor opinión, suele ser solicitado a través del cuaderno de comunicaciones de los alumnos), quienes acuerdan previamente por escrito la posibilidad de entrevistar a sus hijos. Para completar la indagación de los aspectos culturales, moduladores de las representaciones infantiles, luego de la entrevista a los niños se entrevista muy brevemente a alguno de los padres. El objetivo de la entrevista a los padres es doble: indagar sobre fragmentos del material aportado en la entrevista con los niños, y determinar cuáles son las representaciones sociales del núcleo familiar sobre la muerte, especialmente aquellas de índole religiosas.

Lo anterior esquematiza los aspectos centrales y básicos del procedimiento de indagación empírica, los cuales, como mencioné, pueden ser esclarecidos en cualquier aspecto que usted considere necesario.

La investigación en curso no tiene antecedentes en nuestro país, y pretende cubrir un área de vacancia en la comprensión del desarrollo cognoscitivo infantil, respecto de un tema medular en la constitución subjetiva. Sería de una ayuda invalorable que usted pudiera autorizar la colaboración de algunas escuelas de la región en el acceso a la recolección de datos por medio de entrevistas a niños.

Sin más, le agradezco su amable atención y la colaboración que pudiera prestar para esta investigación.

Ramiro Tau
M.P.
DNI
Teléfono
Correo electrónico

Directora de la investigación: Alicia M. Lenzi (correo electrónico)
Codirector de la investigación: José Antonio Castorina (correo electrónico)

ANEXO J
Modelo de solicitud de consentimiento informado para padres

A continuación, registramos un modelo genérico de solicitud del CI dirigido a los padres o tutores de los niños. En las instituciones educativas, una vez obtenidas las autorizaciones de las autoridades correspondientes —en algunas oportunidades negadas—, los docentes se encargaron de enviar estas notas a las familias, utilizando el "cuaderno de comunicaciones" de los niños, el canal habitual en las escuelas argentinas. Después de recibir las respuestas, las familias que autorizaron la entrevista (aproximadamente el 90%) se contactaron telefónica o personalmente para ampliar la información sobre nuestra investigación y para indagar sobre un aspecto fundamental: si el niño había vivido en los últimos dos años alguna muerte humana o animal cercana al círculo familiar o cotidiano. Como señalamos al referirnos a la metodología de la investigación, considerando que nuestro encuentro con el niño no se volvería a repetir —y por lo tanto no tendríamos una nueva oportunidad de tematizar o dialogar sobre puntos potencialmente dolorosos—, minimizamos la posibilidad de contribuir a la emergencia de angustia, descartando los casos que denominamos "en proceso de duelo". Al mismo tiempo, en las instituciones educativas contamos con la colaboración de los equipos de orientación escolar —compuestos usualmente por un psicólogo, un psicopedagogo y un trabajador social—, de quienes obtuvimos información sobre las situaciones familiares particulares de los niños, especialmente, sobre posibles situaciones de duelo, abandonos o violencia. La apelación simultánea a estas dos fuentes —la familia y el equipo de orientación— no fue redundante y es altamente recomendable por su complementación[94].

---

[94] Esta situación la constatamos en un caso en el que los padres, curiosamente, habían negado que su hijo hubiese experimentado alguna muerte cercana. Luego pudimos corroborar que toda la institución escolar recientemente había acompañado la enfermedad y muerte de un alumno que allí asistía.

En instituciones recreativas (clubes y asociaciones deportivas) las solicitudes de consentimiento se entregaron en mano a cada uno de los padres, luego de una primera conversación explicativa acerca de los objetivos y metodología de la entrevista solicitada. Este encuentro personal facilitó la notificación, y el texto escrito del consentimiento informado quedó en un segundo plano respecto de la información oral.

En todas las ocasiones se empleó un estilo simple de comunicación, evitando el uso de terminología teórica específica. Asimismo, se procuró explicar que en ningún momento se inculcarían ni introducirían ideas sobre la muerte en nuestra conversación, sino que siempre se preguntaría y trabajaría a partir de las ideas particulares y espontáneas que cada niño ofreciera.

La Plata, fecha.-

Sres. Padres:

Tengo el agrado de dirigirme a Uds. para informarles que en el CONICET y en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata se está llevando a cabo una investigación sobre algunos aspectos vinculados con las ideas infantiles sobre el ciclo vital, en niños de 5 a 10 años de edad. Este establecimiento escolar ha sido seleccionado para solicitar el pedido de colaboración en la investigación de referencia y las autoridades escolares han autorizado dicha petición.

En aquellos casos en los que los padres presten su conformidad, los niños serán entrevistados oralmente por un investigador especialista en el tema, dentro del horario escolar, en un encuentro que no durará más de 50 minutos. La información obtenida será anónima, no obstante lo cual, quedamos a su disposición para responder a las inquietudes que surjan a este respecto.

Mucho agradeceríamos la colaboración que presten a esta investigación, sin cuya ayuda no podría llevarse a cabo.
Los saludo con atenta consideración.

Lic. Ramiro Tau
Instituto de Investigaciones en Psicología
Facultad de Psicología de la UNLP
Becario Doctoral CONICET
rtau@psico.unlp.edu.ar

Sí autorizo que mi hijo/a …… sea incluido/a en el Proyecto.	
Firma	***Aclaración y DNI***

No autorizo que mi hijo/a …… sea incluido/a en el Proyecto.	
Firma	***Aclaración y DNI***